

# UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



## TESIS DOCTORAL

**La evaluación de la práctica docente en colegios públicos de primaria:  
la autoevaluación de la práctica docente**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**María Elena Vázquez Gallo**

Director

Juan Manuel Álvarez Méndez

**Madrid, 2015**



**Universidad Complutense de Madrid**

**Facultad de Educación**

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar**

# **LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN COLEGIOS PÚBLICOS DE PRIMARIA:**

## **La autoevaluación de la práctica docente**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**María Elena Vázquez Gallo**

**DIRECTOR: Juan Manuel Álvarez Méndez**

**Madrid, 2015**

# Índice

	Pág.
0. Introducción.	7
1. La evaluación de la práctica docente.	14
2. La evaluación de los profesores en la legislación española.	20
3. La evaluación de la enseñanza en los nuevos programas de formación del profesorado.	33
4. Plan de evaluación del profesorado en otros países.	45
4.1. Elementos clave en la evaluación del desempeño docente.	48
A) La existencia de evaluaciones externas.	48
B) Los propósitos y repercusiones de la evaluación del desempeño docente.	49
C) Los fundamentos teóricos de los sistemas de evaluación de desempeño docente.	52
D) Los instrumentos utilizados.	55
E) Responsables, carácter obligatorio y periodicidad.	58
4.2. Modelos de desempeño docente en América y Europa.	59
4.2.1. Evaluación del desempeño docente conjunto con la evaluación del centro escolar. Finlandia.	59
4.2.2. Evaluación del desempeño docente para casos especiales. España.	60
4.2.3. Evaluación del desempeño docente para conseguir el desarrollo profesional. California.	61
4.2.4. La evaluación como base para un incremento salarial. Chile y Rumanía.	62
4.2.5. La evaluación para la promoción docente. Reino Unido y Colombia.	64

	Pág.
5. Las políticas educativas y su incidencia en la evaluación de los profesores.	69
6. La evaluación de la práctica docente en España.	80
6.1. Planes de evaluación del sistema educativo y evaluación de la práctica docente.	80
6.2. Los estudios sobre Enseñanza y aprendizaje de la OCDE (TALIS).	87
6.3. Planes de evaluación de las instituciones educativas.	109
6.4. Planes de evaluación del profesorado del Principado de Asturias y de Andalucía.	117
6.5. La evaluación del profesorado en la Comunidad de Madrid.	123
7. Dificultades para realizar la evaluación docente.	128
7.1. La formación de los profesores.	128
7.2. La escasa tradición investigadora del profesorado.	133
7.3. La atención de los EOEP.	134
7.4. El miedo de los profesores a cómo se utilizarán los resultados de su evaluación.	136
7.5. La falta de tiempo que tienen los profesores para llevar a cabo la autoevaluación docente.	137
7.6. La falta de autonomía de los equipos de nivel y de ciclo.	140
7.7. El status social de la profesión docente.	141
7.8. La inexistencia de un sistema eficaz que motive y valore con consecuencias el rendimiento de los profesores.	145
7.9. La participación de la comunidad educativa.	155



	Pág.
8. La autoevaluación de la práctica docente.	160
8.1. Una evaluación de la práctica docente formativa.	162
8.2. Limitaciones y peligros de la autoevaluación de la práctica docente.	164
8.3. Tipos de autoevaluación docente.	168
8.3.1. Basada en el conocimiento práctico tácito.	168
8.3.2. Basada en un conocimiento explícito de reglas técnicas.	169
8.3.3. Autoevaluación de la práctica docente como deliberación práctica.	169
8.4. La autoevaluación de la práctica docente y la formación del profesorado.	171
9. Sistematización de la evaluación interna de los profesores partiendo de procesos de autoevaluación de su práctica docente.	175
9.1. La evaluación de los profesores según la legislación vigente.	175
9.2. Propuesta de evaluación de la práctica docente de Fierro (1999).	176
9.3. Experiencia personal en la evaluación de la práctica docente.	186
9.3.1. CEIP Jesús Aramburu. Valdetorres de Jarama. Madrid.	186
9.3.2. CEIP Cardenal Cisneros. Torrelaguna. Madrid.	191
10. Mejora de la evaluación de la práctica docente en el CEIP Cardenal Cisneros de Torrelaguna (Madrid).	199
10.1. El Plan de Acción Tutorial.	203
10.2. El Plan de Atención a la Diversidad.	205
10.3. La Programación General Anual y las Programaciones de las Áreas.	211
10.4. La evaluación del funcionamiento del centro.	213
11. Publicaciones e investigaciones sobre el tema de mi tesis.	215
12. Conclusiones.	226
13. Legislación.	235
14. Bibliografía.	244
15. Glosario de siglas.	269
16. Anexos.	274
17. Resumen en inglés de la Tesis Doctoral	356

## Índice de anexos

	Pág.
<b>Anexo 1:</b> Sistema estatal de indicadores de la educación.	274
<b>Anexo 2:</b> Resumen de los documentos necesarios en el Principado de Asturias para solicitar la evaluación de la función docente y de los criterios de su valoración.	275
<b>Anexo 3:</b> Ejemplo para realizar el Plan de mejora de los resultados de los alumnos en la Dirección del Área Territorial de Madrid- Norte de la Comunidad de Madrid.	277
<b>Anexo 4:</b> Evaluación del funcionamiento del colegio. Cuestionarios para profesores. CEIP Jesús Aramburu. Valdetorres de Jarama (Madrid)	279
<b>Anexo 5:</b> Instrucciones de la Subdirección de Área Territorial Madrid-Norte para elaborar la Memoria Anual (1997).	282
<b>Anexo 6:</b> Programa de formación: “La evaluación en el Proyecto Curricular”. Centro de Profesores de Alcobendas. Madrid.	284
<b>Anexo 7:</b> Cuestionarios para la evaluación de la práctica docente elaborados en el Curso de Formación: “La evaluación en el Proyecto Curricular”. CEIP Jesús Aramburu. Valdetorres de Jarama (Madrid).	286
<b>Anexo 8:</b> Evaluación del funcionamiento del colegio. Cuestionarios para profesores y para padres. CEIP Cardenal Cisneros de Torrelaguna (Madrid).	296
<b>Anexo 9:</b> Gráficas comparadas elaboradas en base a los cuestionarios de profesores (1997-2004) y de padres (1998-2004).	300
<b>Anexo 10:</b> Evaluación del proceso de enseñanza y de la programación de aula en la Concreción curricular de Tercer Ciclo. CEIP Cardenal Cisneros de Torrelaguna (Madrid).	302
<b>Anexo 11:</b> Cuestionario sobre valoración de la práctica docente del CEIP Cardenal Cisneros de Torrelaguna (Madrid).	303
<b>Anexo 12:</b> Cuestionario sobre funcionamiento del colegio para familias. Curso 2013/14. CEIP Cardenal Cisneros de Torrelaguna (Madrid).	305

<b>Anexo 13:</b> Índice para hacer la memoria del curso 2013-2014. Dirección del Área Territorial Madrid-Norte.	306
<b>Anexo 14:</b> Registro mensual de actividades (Tutor). Tercer Ciclo. Plan de Acción Tutorial (PAT) del CEIP Cardenal Cisneros de Torrelaguna (Madrid).	307
<b>Anexo 15:</b> Documento de Evaluación de Tercer Ciclo. PAT del CEIP Cardenal Cisneros de Torrelaguna (Madrid).	322
<b>Anexo 16:</b> Documento de Evaluación de la Comisión de Coordinación Pedagógica. PAT del CEIP Cardenal Cisneros de Torrelaguna.	325
<b>Anexo 17:</b> Principios generales y objetivos que se persiguen en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD). CEIP Cardenal Cisneros de Torrelaguna (Madrid). Documento base. Con el apoyo del EOEP de La Cabrera. (Aprobado en octubre de 2009, pág. 9 y10).	330
<b>Anexo 18:</b> Relación de las medidas de atención a la diversidad con los documentos del centro. PAD del CEIP Cardenal Cisneros. Documento base. Con el apoyo del EOEP de La Cabrera. (Aprobado en octubre de 2009, pág. 14-18).	332
<b>Anexo 19:</b> Resumen de medidas de atención a los alumnos del PAD de difícil cumplimiento. CEIP Cardenal Cisneros. Documento base. Con el apoyo del EOEP de La Cabrera. (Aprobado en octubre de 2009, pág. 14-18).	339
<b>Anexo 20:</b> Evaluación del PAD. Plan de atención a la diversidad del CEIP Cardenal Cisneros. Documento base. Con el apoyo del EOEP de La Cabrera. (Aprobado en octubre de 2009, pág.32).	341
<b>Anexo 21:</b> Programación General Anual. CEIP Cardenal Cisneros de Torrelaguna. Curso 2013-2014. Plan de trabajo del Tercer Ciclo.	345
<b>Anexo 22:</b> Grupo de Investigación Curricular sobre Competencias docentes. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. UCM. (2015). Cuestionario sobre Competencias docentes para el desarrollo de la Competencia científica del alumnado de Primaria.	352

## 0. Introducción

La evaluación del profesorado es una práctica que carece de tradición en nuestro sistema educativo. La realidad es que la práctica docente de maestros interinos nunca se evalúa. Y los maestros funcionarios no son evaluados externamente nada más que en alguna visita ocasional de Inspección educativa, cuando se plantean solicitar una licencia por estudios o cuando presentan un proyecto para la dirección de un colegio. Pero en estos casos, resulta difícil entender este asunto, de valor exclusivamente administrativo, como evaluación de los maestros.

La autoevaluación de los profesores está regulada legalmente pero por parte de la Administración no ha habido interés por asesorar sobre su realización en los colegios ni por intentar que se lleve a cabo. Se ha confiado en el voluntarismo de los maestros para autoevaluarse e intentar mejorar su trabajo. Esto es peligroso porque pueden dejar de sentir la necesidad de perfeccionar su trabajo, no haberla sentido nunca o no saber cómo hacerlo.

Hay profesores que reflexionan sobre su práctica para intentar mejorarla pero no es suficiente. Como dice Gimeno Sacristán (1988:114), “profesores mejor formados pueden alterar las condiciones negativas de la práctica, pero son necesarias otras acciones para que la práctica escolar cambie, algo que no siempre depende de los profesores.”

Estamos viviendo en estos momentos un intento por parte de varios países de privatización de los servicios, entre ellos el de la educación. La escuela pública funciona con muchos problemas. En España, los Consejos Escolares han perdido la capacidad de poder tomar decisiones que ahora corresponde a los Directores de los colegios, considerados parte de la Administración educativa. La crisis económica justifica las bajadas de los presupuestos en educación. Los profesores son considerados la piedra angular de la mejora de la calidad de la educación pero no se invierte en su formación y empeoran sus condiciones de trabajo.

Como maestra de la escuela pública y como un miembro más de nuestra sociedad me preocupa la falta de interés de la Administración por mejorar la práctica docente en la escuela pública. Cuando solicité una licencia por estudios para iniciar el Doctorado mi

motivación principal fue precisamente estudiar este problema e indagar sobre las posibilidades de la evaluación de los profesores como instrumento para mejorar su práctica.

En el periodo de docencia participé en el Seminario: “Nuevas perspectivas sobre la evaluación educativa” dirigido por Juan Manuel Álvarez Méndez. Entre otros logros, me permitió conocer y reflexionar sobre los matices que caracterizan a las distintas tendencias curriculares actuales y las características de una evaluación realmente educativa.

El conjunto de profesores y Seminarios de los que he sido alumna de Doctorado me han aportado conocimientos desde sus distintas perspectivas para facilitar mi tarea investigadora y han constituido para mí una experiencia muy enriquecedora tanto desde el punto de vista humano como profesional.

- “Telecomunicaciones en educación: internet en el aula y en la formación del profesorado” dirigido por Carmen Alba Pastor.

- “El desarrollo tecnológico y el desarrollo profesional del profesorado” dirigido por Antonio Bautista García-Vera.

- “Redes telemáticas e investigación en educación” dirigido por Evaristo Nafría López.

- “Participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje” dirigido por Antonio Bretones Román.

- “Educación permanente del profesorado: problemas y perspectivas” dirigido por Primitivo Sánchez Delgado.

- “Educación Permanente y distribución del beneficio social de la educación” dirigido por María Josefa Cabello Martínez.

Las motivaciones que he expuesto hasta el momento me condujeron al propósito de realizar un proyecto para la obtención del DEA sobre la situación de la evaluación de los profesores en los colegios públicos de Educación Primaria en aquel momento y su fundamentación teórica. Expuse una posible sistematización de la evaluación de los profesores siguiendo las pautas de la legislación y centrándome en una de las propuestas sobre este tema que me pareció adecuada y en mi experiencia personal. Llegué a la conclusión de que la puesta en práctica de la autoevaluación de la práctica docente constituye el punto de partida de cualquier intento de sistematización de la evaluación de los

profesores en un centro y en sí misma es un instrumento muy poderoso para mejorar la práctica docente y asegurar el desarrollo profesional de los docentes.

En esta tesis me propongo dar una visión actualizada de la evaluación de los profesores en Primaria en la Comunidad de Madrid tras la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) y de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE); y analizar las actuaciones que se derivan en este campo y su puesta en práctica, para ponernos en situación de poder superar o, al menos, reducir los obstáculos que se interponen para mejorar la práctica docente, partiendo de procesos de autoevaluación de los profesores.

La LOE dispone que las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado. También se articula la posibilidad de procesos de autoevaluación de la práctica docente con la mejora de la formación inicial del profesorado, con la participación del profesorado en las evaluaciones externas y con el apoyo de la Inspección a la autoevaluación de los centros.

En el libro blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para la nueva titulación de Magisterio se proponía como una de las competencias docentes específicas, la capacidad para utilizar la evaluación como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza. Veremos cómo contemplan la adquisición de esta competencia los programas de los nuevos grados de Infantil y Primaria.

De la participación de los profesores en evaluaciones externas en más de 50 países de América y Europa la UNESCO (2007) ha realizado un estudio comparado. Considera que en todos ellos se da algún tipo de evaluación del desempeño del profesorado no universitario; que en algunos países se ha establecido de manera formal algún sistema de evaluación externa del profesorado de forma generalizada; y que en otros, entre ellos España, sólo está presente la autoevaluación del docente que se desarrolla de una manera más informal.

Los profesores y Directores españoles de Educación Secundaria Obligatoria comienzan a participar en los estudios sobre Enseñanza y aprendizaje de la OCDE (TALIS) en el ciclo 2007-2008 sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje y sobre algunos de los principales factores que permiten explicar los resultados educativos del informe PISA.

Los maestros y Directores de Primaria de España también lo han hecho en TALIS 2013. Hasta el momento no se han publicado resultados sobre el profesorado de Primaria. No obstante, describiré y analizaré los resultados de los de los profesores de Secundaria Obligatoria porque hay problemas que, como veremos, son comunes a los profesores de ambas etapas.

Sobre evaluación institucional, en 1991, se publicó el Plan EVA y en 1996 las primeras convocatorias de Planes Anuales que siguen la filosofía de la Gestión de Calidad Total. Con la entrada en vigor de la LOMCE ya no se publican estas convocatorias porque los Directores pueden aprobar los “proyectos de calidad” de los centros

En algunas Comunidades Autónomas, como respuesta a la exigencia de la LOE (2006), se han aprobado Planes de evaluación de la práctica docente, pero en la Comunidad de Madrid no se ha publicado ningún proyecto ni plan de evaluación de la función docente. Describiré los planes de evaluación puestos en marcha en Asturias y en Andalucía como posibles referentes de los que podrían ponerse en marcha en Madrid.

Analizaré las dificultades generales y algunas que son características de la Comunidad de Madrid para realizar la evaluación de la práctica docente. Conociéndolas, estaremos en situación de intentar superarlas.

La Inspección educativa no parece contar con las mejores condiciones para responder a las necesidades de apoyo de los centros para realizar su autoevaluación. En entrevistas personales que hemos mantenido y en una de sus últimas entrevistas publicadas en la revista Escuela, Reina López (2012), que fue presidente de la Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE), en Madrid, durante varios años, hablando de lo que más ha variado en los últimos años en las funciones de los inspectores afirma que se ha producido una “inadecuación llamativa entre el aumento paulatino de las funciones que tiene atribuidas y la invariabilidad de las plantillas que deben atenderlas”. Ha tenido lugar un aumento de las tareas burocráticas y administrativas y de las labores de mediación y resolución de conflictos entre miembros de la comunidad educativa que ha supuesto una “desnaturalización de sus funciones sobre todo aquellas que guardan relación con la supervisión pedagógica y organizativa, la participación en la evaluación de los centros, los programas y los servicios y el apoyo y seguimiento de las actuaciones encaminadas a la mejora de la educación”.

Basándome en mi experiencia profesional describiré las propuestas y acciones sobre evaluación de la práctica docente que me parecen interesantes y aquellas en las que he

participado efectivamente, en el marco de una situación educativa preocupante propiciada por la aprobación de la LOMCE sin el consenso adecuado.

El Consejo Escolar del Estado (2012) presentó un documento en el que mostraba su preocupación por la situación en la que se encontraba la escuela pública en algunas Administraciones educativas: “Los recortes presupuestarios, traducidos en aumento del número de alumnos por clase, reducción o desaparición de los servicios de apoyo al alumnado con dificultades, desatención a la tutoría y orientación de los alumnos... están afectando de lleno a la enseñanza pública y a la calidad de la educación en sus centros. Todo ello se agrava por el deterioro de las condiciones en que el profesorado desempeña su trabajo (aumento del número de estudiantes a los que deben atender, necesidad de ocuparse de otras materias para las que no están debidamente cualificados, abandono de los instrumentos de formación permanente del profesorado...) como consecuencia de los recortes en las plantillas por la no renovación de los contratos de muchos profesores”.

Unos meses más tarde cambió el presidente del Consejo Escolar del Estado. Las declaraciones de López Rupérez fueron recogidas por La voz de Galicia.es (2012), en ellas afirmaba que los ajustes en educación aprobados por el Gobierno español tienen una incidencia «sustantiva» en el profesorado, al que pide no obstante que entienda que las medidas son “excepcionales” para un tiempo de crisis.

El Consejo Escolar del Estado (2013), emitió un *Informe sobre el Anteproyecto de la LOMCE* que reflejaba un gran número de aspectos con los que no estaba de acuerdo la comunidad educativa. El Anteproyecto se sometió a varios trámites desde que en septiembre de 2012 fue considerado por el Consejo de Ministros. Los departamentos ministeriales realizaron sus informes. Se celebraron reuniones en las que el Anteproyecto se puso en conocimiento de las Comunidades Autónomas, La Conferencia Sectorial de Educación y la Conferencia General de Política Universitaria recibieron escritos de alegaciones que ponían de manifiesto que cinco Comunidades Autónomas no estaban de acuerdo con la aprobación de la ley: Andalucía, Asturias, Canarias, Cataluña y País Vasco; tanto por razones de competencias como por motivos de fondo relacionados con la nueva ordenación del sistema educativo y el tratamiento de cuestiones concretas como el uso de las lenguas cooficiales. El resto de las Comunidades Autónomas realizaron observaciones y sugerencias para la mejora del Anteproyecto.



El Dictamen (2013:49) resalta asimismo las consideraciones de los distintos sectores sociales, señalando expresamente la preocupación por la poca compatibilidad de las medidas proyectadas y los ajustes para la reducción del déficit recogidos en el *Real Decreto-ley 14/2012 de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo*.

A pesar de los informes del Consejo Escolar del Estado sobre su Anteproyecto la LOMCE es aprobada. Europa Press (2013) publica que la mayoría de los partidos políticos de la oposición aseguran que derogarán la LOMCE en cuanto cambie la mayoría parlamentaria. Díaz Mencia (2013), redactora de Público.es, escribe sobre las declaraciones de la secretaria de Estado Montserrat Gomendio “el PP ha recibido el apoyo de la mayor parte de la sociedad, que le ha dado mayoría absoluta”. “Por lo tanto –añadió– representa a un ámbito amplísimo de la sociedad, incluidos profesores, estudiantes y familias que han puesto su confianza en este Gobierno para que lleve a cabo reformas estructurales que nos ayuden a salir de la crisis”.

En el preámbulo de la LOMCE se dice que “La técnica normativa elegida, de modificación limitada de la Ley Orgánica de Educación (LOE), responde a las recomendaciones de la OCDE basadas en las mejores prácticas de los países con sistemas educativos con mejores resultados, en los que las reformas se plantean de manera constante sobre un marco de estabilidad general según se van detectando insuficiencias o surgen nuevas necesidades”. De esta manera, las leyes educativas no deben cambiar en profundidad en función de la ideología del partido político que está en el gobierno.

Sin embargo, las modificaciones de la LOE son importantes porque afectan a temas como la participación de la comunidad educativa en la educación, la igualdad de oportunidades de los alumnos y la naturaleza de la evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje y de los centros escolares. Tal vez, por ello, con la aprobación de la LOMCE no se ha conseguido un marco de estabilidad. En cuanto cambie la mayoría parlamentaria será derogada. Todos los sectores de la comunidad educativa han mostrado su desacuerdo en los medios de comunicación y participando en manifestaciones multitudinarias. Los profesores y los sindicatos han expresado también su disconformidad por distintas vías.

Más de cuarenta profesionales de la educación de toda España, la mayoría profesores universitarios, han constituido el Foro de Sevilla (2013). Con su primer documento, el *Manifiesto: Por otra política educativa*, pretendían “impulsar la reflexión, el diálogo y la participación” sobre el proyecto de la LOMCE. No están de acuerdo con los recortes educativos que se están realizando porque los efectos de la crisis se concentran en las

personas con menor nivel de formación, con que se acepte el fracaso escolar como inevitable y se eliminen los programas de Educación Compensatoria y atención a la diversidad. Tampoco con la evaluación, que planteaba el Anteproyecto, basada en pruebas frecuentes y estandarizadas, contraria a su sentido educativo y a la diversidad humana y generadora de abandono y exclusión. El Foro de Sevilla (2013:12) considera fundamental mejorar formación, selección, desarrollo profesional y evaluación de los profesores.

Es necesario que los profesores y la sociedad en general seamos conscientes de los riesgos que suponen las políticas educativas actuales, en concreto, las normas aprobadas por la LOMCE para todo el sistema educativo y, mucho más directamente, para la educación pública. Por ello es preciso buscar planteamientos alternativos a los que propone la nueva ley orgánica.

En esta línea de trabajo se mueve el Foro de Sevilla (2014a) que ha publicado una segunda Declaración: *La LOMCE: una amenaza para la escuela pública*. Y que con unas Jornadas de debate sobre educación (2014b), inicia una nueva etapa en la que pretende realizar trabajos de reflexión, elaboración y debate de alternativas, con el fin de ir construyendo las bases de una política educativa diferente, más justa y adecuada a las exigencias del mundo moderno que las que propone la LOMCE.

Los cambios que conllevan la puesta en marcha de esta Ley no suponen una mejora del sistema educativo porque responden, como veremos, a algo más que al interés que se manifiesta por mejorar los resultados objetivos de unas evaluaciones.

## **1. La evaluación de la práctica docente**

En la bibliografía sobre la práctica docente nos encontramos con concepciones técnicas que suponen que los profesores son aplicadores de técnicas de enseñanza en el aula, sin más. Es necesario trascender esta perspectiva porque el trabajo de los maestros tiene lugar de cara a las condiciones de la vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de las personas con las que se relaciona, alumnos, padres de familia, otros maestros y autoridades educativas. También influyen aspectos político-institucionales, administrativos y normativos. Y la manera en que cada maestro integra estas dimensiones hace que su práctica sea diferente.

En una sociedad plural ideológicamente y con distintos intereses no existe una concepción única de lo que se considera como deseable y, por lo tanto, de lo que se pretende con la educación. Los distintos enfoques curriculares tienen formas diferentes de elaboración del conocimiento. Hay diferentes modos de entender la evaluación, su sentido, su función y el modo de realizarla.

Las dos racionalidades predominantes en la concepción del currículo, la racionalidad técnica y la racionalidad práctica y crítica (Álvarez Méndez, 2001:277-279) implican distintas concepciones de la evaluación de la práctica docente.

Los enfoques curriculares técnicos (también llamados por otros autores, racionalidad tyleriana, concepciones tecnicistas, racionales, técnico-racionales, positivistas o cientifistas) suponen que las organizaciones tienen que adoptar un ideal burocrático de imparcialidad, evitando la contaminación de aspectos humanos, ideológicos y morales a la hora de tomar decisiones administrativas.

El curriculum y la organización de las instituciones escolares se desarrollan a partir de objetivos claros, bien definidos, sobre los cuales hay acuerdo y por tanto pueden actuar como guías de la actividad. Los participantes en las instituciones aceptan organizarse bajo finalidades e intereses comunes, asumiendo funciones diferentes en el marco de estructuras organizativas claramente definidas y jerarquizadas. La práctica queda sometida a los programas y orientaciones diseñadas por los expertos.

La evaluación es un elemento fundamental que se justifica por la búsqueda de la eficacia. No se consideran, en general, las perspectivas éticas y/o políticas de los participantes de la enseñanza, sobre todo para determinar qué y para qué se pretende

evaluar, así como los procedimientos de evaluación. Se cree en la neutralidad y objetividad de la evaluación. Se realiza el tratamiento estadístico de los datos recogidos mediante instrumentos de carácter pretendidamente objetivos como test o cuestionarios. Se da más importancia a los resultados que a los procesos. En el control de las variables intervinientes no se consideran las informaciones no previstas en el diseño de la evaluación. El objetivo central de la evaluación es proporcionar información a los que tienen responsabilidad en la toma de decisiones. Las autoridades educativas son las principales destinatarias de la evaluación que, además de definir los fines y procedimientos de realización determinan qué aspectos de los informes finales, cómo, cuándo y a quién serán dados a conocer.

Según Carr y Kemmis (1988: 228-229), hay un planteamiento positivista que supone que los “fenómenos” educativos son susceptibles de tratamiento “objetivo”. Se centra el interés en el control técnico y éste se traduce en un control jerárquico o burocrático sobre los practicantes de la educación por parte de los administradores del sistema. Podría hablarse de una evaluación burocrática (MacDonald, 1983: 474-475) en la que el evaluador acepta los valores de las autoridades y ofrece información para ayudar a conseguir los objetivos de su política. No puede controlar la utilización de su información que es propiedad de la burocracia. Actúa como un consejero de administración y su criterio de éxito es la satisfacción de su cliente.

El análisis crítico que Habermas (1984:68) realiza de la acción instrumental coincide con el de los argumentos de la racionalidad positivista. Se guía por reglas técnicas sobre el saber científico e implica pronósticos sobre sucesos observables, lo que lleva a especificar y predeterminar una conducta prevista. El comportamiento de la elección racional, en cambio, se orienta de acuerdo con estrategias que descansan en la elección argumentada entre opciones posibles sobre la base de un saber analítico que discrimina razonablemente.

Una concepción técnica de la evaluación de la práctica docente supone que puede ser mejorada por medio de la observación y modificación de los comportamientos observables de los profesores. Para que afronten con éxito la variedad de situaciones que configuran los espacios de enseñanza, deben aprender una serie de competencias o acciones complejas, que otros profesores ya tienen adquiridas y sirven de modelo.

No se tiene en cuenta el contexto en el que actúa el profesor, las características de los alumnos con los que trabaja cada uno, la formación que ha recibido, las condiciones de trabajo, los condicionantes del centro escolar, en particular, y del sistema educativo, en general.

Los expertos serán los que efectuarán la evaluación de la práctica docente, no teniendo en cuenta para la selección de sus indicadores, ni de sus estándares, el contraste con las experiencias educativas contextualizadas. Los resultados de la evaluación de los profesores así planteada será difícil que sirvan para mejorar su trabajo.

La Teoría Crítica y la Nueva Sociología de la Educación ofrecen una concepción práctica para la comprensión de los procesos educativos. Se tienen en cuenta los factores económicos y políticos, culturales y sociales, de intereses e ideologías encubiertos de los contextos en los que tienen lugar los fenómenos educativos. Resultan determinantes en su configuración porque se dan en un momento preciso y en unas circunstancias de las que no podemos prescindir, a no ser que pretendamos destemporalizar la práctica, como propone el enfoque positivista (Bourdieu, 1991:139).

Los componentes fundamentales de la práctica educativa implican: la presencia de sujetos, los contenidos (objetos de conocimiento), los objetivos mediatos e inmediatos y los métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos “que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño del que está impregnado el proyecto pedagógico” (Freire, 1994: 88).

Es necesaria la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos con toda su complejidad en el contexto global que se producen. Pero también hay una decidida voluntad para actuar, que da sentido a la acción educativa.

En la racionalidad práctica, contexto, acción y discurso son elementos a tener en cuenta en la implementación curricular porque en ellos encuentra su significación y la base para su comprensión. La investigación práctica valora la interacción directa con los fenómenos que investiga. Se interesa por las observaciones específicas en los contextos en las que se producen y tiene en cuenta la acción significativa y moralmente defendible (Álvarez Méndez, 2001:210).

Los sujetos interactúan creando conocimiento en contextos socioculturales y políticos históricamente configurados. De ahí la importancia de la comunicación sobre la que habla Habermas (1990:102). Las personas son vistas como elementos activos de producción de significados e interpretación intencional del mundo que les rodea, en el que “tampoco aquellos sistemas de acción que en buena medida se han especializado en las funciones de la reproducción cultural (escuela) o de integración social (Derecho) o de socialización (familia) operan de forma enteramente separada”.

La Teoría Crítica aplicada al Curriculum propone la necesidad de crítica ideológica de las estructuras económicas, políticas y culturales que influyen en el curriculum y que mantienen divisiones sociales interesadamente creadas que marcan diferencias culturales, bien sea de género, de raza o de cultura.

Álvarez Méndez (2001:211-214) enmarca dentro de la *cultura humanista* a los enfoques del curriculum que buscan la emancipación de los sujetos implicados, la autonomía, la responsabilidad y la capacidad crítico-reflexiva de quienes enseñan y de quienes aprenden. Reivindican la organización del centro escolar como ejercicio del desarrollo profesional de los profesores. Además consideran la autoevaluación institucional de los centros como un mecanismo democrático que asegura el desarrollo profesional de los docentes, lo que no quiere decir que el propio centro se cierre a otro tipo de evaluación externa.

En la concepción del curriculum integra la racionalidad práctica y crítica porque pierde sentido la una sin la otra. Para llegar a la emancipación no basta con comprender hay que actuar reflexiva y razonablemente con la intención de comprometernos en acciones justas con las personas.

Desde una racionalidad práctica y crítica se reconoce plenamente el carácter ético y político de la evaluación y, en consecuencia, hay una discusión democrática en torno al qué, para qué y cómo evaluar a lo largo de los procesos.

La evaluación se propone la comprensión de la realidad que es objeto de análisis y la valoración de sus procesos y resultados, además del cuestionamiento de los principios y procedimientos sobre los que se ha desarrollado la propia evaluación. Se considera que el evaluador no es neutral ni tampoco las técnicas que utiliza para recoger la información. La evaluación no se restringe a lo manifiesto y observable sino que atenderá a los procesos de pensamiento, análisis e interpretación de las relaciones complejas que se establecen en las realidades educativas.

La evaluación debe comprender y valorar la repercusión de sus procesos y programas sobre todos los que participan o se encuentran interesados en ellos. Son muy importantes los significados que les dan los participantes al proceso evaluativo, su experiencia y sus vivencias, y para recoger este tipo de información no sirven muchas veces los instrumentos estandarizados. Las estrategias metodológicas serán, por tanto, de tipo preferentemente cualitativo, donde lo importante no será la estandarización, la cuantificación, el tratamiento estadístico o la generalización, sino la comprensión en profundidad de la situación evaluada.

Los diseños de evaluación no se cierran de antemano sino que pueden modificarse durante el proceso. La evaluación dará lugar a un informe que, redactado en términos que sean comprensibles para todos los interesados, habrá de hacerse llegar a todos ellos para que, sin privilegios ni restricciones, puedan tener los mismos elementos para elaborar sus juicios y tomar decisiones.

La perspectiva crítico-interpretativa contempla la evaluación de la práctica de los profesores como una autorreflexión del profesor sobre sus prácticas. “La investigación y el desarrollo del currículo deben pertenecer al profesor” (Stenhouse, 1984:194). Las características particulares de los distintos grupos de alumnos hacen que las propuestas de cambio tengan que ser puestas a prueba por cada profesor en su propia clase. De esta forma, los profesores irán perfeccionando su labor.

En la evaluación de la práctica docente, los indicadores de evaluación y sus estándares son acordados y decididos por y entre los docentes, no de un modo aislado. Estos indicadores no son entendidos como “indicadores de rendimiento”. Elliott (1992a:59) afirma que “la calidad del rendimiento de una escuela o de un maestro la constituye su coherencia con los valores educativos que son la finalidad misma de la educación. No son valores instrumentales, como la efectividad y la eficiencia, sino conceptualizaciones de los potenciales humanos que un proceso educativo ha de aspirar a fomentar y desarrollar... Los procesos educativos establecen ante todo unas condiciones posibilitadoras, más que causales, por lo que sus resultados son impredecibles. Las condiciones favorecedoras dan a los alumnos acceso a los recursos que necesitan para desarrollar sus potencialidades... Ahora bien que estas oportunidades se aprovechen y que el apoyo se acepte son aspectos que escapan al control de los educadores.”

Elliott no quiere decir que no sea preciso evaluar el desarrollo de las potencialidades de los alumnos, que sí lo es para tomar decisiones ajustadas a sus necesidades de aprendizaje. Quiere mostrar que la evaluación de los progresos de los alumnos es una actividad diferente de la que evalúa la calidad de los procesos educativos.

Se trata de que los profesores desarrollen hipótesis sobre elementos indicativos de la calidad de su labor docente. Los equipos docentes intercambian puntos de vista, deliberan y llegan a acuerdos que enriquecen mutuamente la cultura y práctica pedagógica de sus componentes. Los profesores pueden ser asesorados por otros profesionales pero son ellos los que tienen que formular juicios sobre sus prácticas y tomar decisiones sobre los cambios que estiman necesarios.

Si volvemos a la clasificación de los estudios de evaluación que realiza McDonald (1983:474-475) habría que hablar de una evaluación democrática que ofrece información a la comunidad entera y reconoce el pluralismo de valores. Garantiza el secreto a los informantes, les ofrece el control sobre la utilización de la información que ellos le proporcionan y establece una negociación periódica de sus relaciones con patrocinadores y participantes en el programa. El criterio de éxito sería el número de personas a las que puede ayudar.

En un enfoque crítico interpretativo, se busca el desarrollo profesional de los profesores teniendo en cuenta los intereses y preocupaciones de la comunidad educativa. Como dicen Carr y Kemmis (1988:231), si la profesión educadora quiere ejercitar su función crítica tendrá que impulsar la participación de los estudiantes, los padres, los patronos y las comunidades en la toma de decisiones acerca del currículo.

Elliott (1992b:46) también señala cómo “gracias a su participación en un discurso educativo reflexivo, los ciudadanos pasan a ser colaboradores activos de los maestros en las tareas de clarificación de los fines de la educación, evaluación de la coherencia de los procesos y estrategias con estos fines, y diagnóstico de las necesidades que deben satisfacer para lograr mejoras en la calidad de tales procesos.”

Los distintos componentes de la comunidad educativa participarán en la evaluación de los procesos educativos en los campos de actuación que les corresponden, trabajando de forma autónoma pero no independientemente. La escuela será una organización dinámica que reflexiona y aprende en comunidad (Stoll y Fink, 1999; Simons, 1999; Santos Guerra, 2000; y Bolívar, 2000).



## 2. La evaluación de los profesores en la legislación española

La primera referencia legislativa a la evaluación de los profesores en España se encuentra en la *Ley General de Educación (1970)*. Planteaba por primera vez “la valoración del rendimiento de los centros” con un enfoque cuantitativo y como un proceso externo al centro en función de varios factores. Dentro de la valoración de los centros se hacía referencia al profesorado, su titulación académica y la utilización de medios y métodos modernos de enseñanza. Sólo se desarrollaron normativamente los procedimientos de evaluación del alumnado.

Sobre la participación de la comunidad educativa, la Constitución de 1978 especifica que “Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca”. Y la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985)* articula la existencia del Consejo Escolar del Estado, los Consejos Escolares Autonómicos y los Consejos Escolares de los centros educativos; la posibilidad de establecer Consejos Escolares de ámbitos territoriales distintos; y la creación de las Asociaciones de Padres de Alumnos y de Alumnos.

Entre las competencias del Consejo Escolar de los centros se encuentra la de supervisar la actividad general del centro en los aspectos docentes y la de aprobar y evaluar la Programación General Anual. Las Asociaciones de Padres de Alumnos tienen, entre otras, la finalidad de colaborar en las actividades educativas de los centros y promover la participación de los padres de los alumnos en su control y gestión. A los alumnos se les reconoce su derecho de participar en el funcionamiento y en la vida del centro y pueden asociarse a partir del Ciclo Superior.

En 1984 el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) recibe el encargo del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) de evaluar el proceso experimental de Reforma del Ciclo Superior de la EGB que se implantó el año anterior. Publican estudios referidos al rendimiento de los alumnos y se realizan por medio de pruebas cuantificables pretest-postest, con una metodología estadística, estableciendo grupos experimentales y de control. El propósito de estas evaluaciones consistía en verificar que los planteamientos puestos en marcha por la Reforma no hacían descender los rendimientos de los alumnos. También se adelantaron proyectos para la evaluación externa del sistema educativo que

incluían la evaluación de centros y servicios, la evaluación del profesorado y la evaluación del alumnado. El modelo de evaluación que adopta el CIDE responde a un enfoque técnico de la evaluación, por ello la Plataforma Asturiana de Educación Crítica (1998:37) afirma que se produce una incoherencia entre el discurso cualitativo de la Reforma y el diseño de su evaluación.

En el *Proyecto para la reforma de la enseñanza (1987)*, previo a la aprobación de la LOGSE, se plantea ya la necesidad de una evaluación continuada de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

“El docente ha de evaluar críticamente su propio trabajo, analizar e identificar las situaciones en las que el fracaso, la inadaptación o el bajo rendimiento del estudiante remiten a una disfuncionalidad del proceso educativo o a su propia inadecuación como profesor”. (Artículo 17.5)

Se amplían los agentes y referentes sometidos a evaluación. El alumno y su rendimiento ya no es lo único que tiene que evaluar el profesor. Se habla de procesos de enseñanza-aprendizaje y se considera la influencia de la bondad de la enseñanza en el logro de aprendizajes. La evaluación del profesor se plantea con una doble vertiente: externa, realizada por la inspección e interna, llevada a cabo por el propio profesor.

Con la promulgación de la LOGSE (1990) se introdujo, efectivamente, como exigencia la evaluación del profesorado como parte integrante de la evaluación del sistema educativo, para garantizar la calidad de la enseñanza. En su artículo 62 se concreta que “la evaluación del sistema educativo se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración” y que será realizada con carácter general por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). Esta institución podrá elaborar sistemas de evaluación de las enseñanzas y de sus centros y realizar investigaciones, estudios y evaluaciones del sistema educativo y proponer iniciativas a la Administración para mejorar la calidad de la enseñanza. Sus funciones y estructura se regulan en 1993.

En 1991, la OCDE, en consonancia con su planteamiento de impulso de políticas neoliberales, elaboró un proyecto sobre indicadores de calidad del sistema educativo sobre flujos educativos, costes, recursos, resultados de los alumnos, educación y mercado de trabajo, funcionamiento de las escuelas y sistema escolar y actitudes y expectativas.

Como desarrollo de la LOGSE, la evaluación de la práctica docente aparece en distintas leyes que regulaban su puesta en práctica.

La *Orden Ministerial sobre Evaluación en Educación Primaria (1992)*, establecía en su Título V, que la comisión de coordinación pedagógica debía proponer al Claustro de profesores, para su aprobación, el Plan de evaluación de la práctica docente y del Proyecto curricular, con precisiones acerca del momento en que la referida evaluación había de efectuarse y de los instrumentos necesarios para facilitarla. También detallaba los elementos que debía incluir:

- . Análisis específico del Proyecto curricular.
- . La organización del aula y aprovechamiento de los recursos del centro.
- . El carácter de las relaciones entre maestros y alumnos y entre los mismos maestros, así como la convivencia entre los alumnos.
- . La coordinación entre los órganos y personas responsables, en el Centro, de la planificación y desarrollo de la práctica docente: equipo directivo, Claustro de profesores, comisión de coordinación pedagógica, tutores y maestros especialistas y de apoyo.
- . Y la regularidad y calidad de la relación con los padres o tutores legales.

Según esta Orden los resultados obtenidos en la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos y del proceso de enseñanza servirán para modificar aquellos aspectos de la práctica docente y del Proyecto Curricular que se hayan detectado como poco adecuados a las características de los alumnos y al contexto del centro. Y deberán ser incluidos en la Memoria anual del centro.

Las dimensiones de la práctica docente que se proponen como objeto de evaluación, aunque no se circunscriben al espacio del aula, dejan de lado, entre otros, aspectos tan importantes como la disposición y satisfacción en el ejercicio profesional, la autoestima, el grado de implicación y compromiso, compartir experiencias... Y se centra sobre todo en procesos relativos al desarrollo del conocimiento profesional, según el esquema de Ferreres (1996:165), que comentaré más adelante.

El MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) comienza a asumir el proyecto sobre indicadores de la calidad de la educación de la OCDE aplicando de forma experimental en el curso 1992-93 el Plan de Evaluación de Centros Docentes (EVA) en un conjunto de centros de Primaria y de Secundaria.

La *LOPEGC* (1995) que como sus siglas indican es una Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes, dedica el Título III a los contenidos y modalidades de la evaluación, las competencias de las diferentes instituciones para realizar estudios de evaluación, participar en ellos, valorarlos y hacer públicos, en su caso, los correspondientes informes de resultados. Aborda también la participación de los centros docentes en las tareas evaluadoras.

Dispone que las Administraciones educativas elaboren planes para la valoración de la función pública docente. En esta valoración deberán colaborar con los Servicios de inspección los Órganos unipersonales de gobierno de los centros y, en los aspectos que específicamente se establezcan, podrán colaborar los miembros de la Comunidad educativa que determine la Administración correspondiente. En todo caso se garantizará en este proceso la participación de los profesores.

El plan finalmente adoptado por cada Administración educativa deberá incluir los fines y criterios precisos de la valoración y la influencia de los resultados obtenidos en las perspectivas profesionales de los profesores. Dicho plan deberá ser conocido previamente por los profesores.

No queda clara la participación democrática del profesorado y de la comunidad educativa, supeditada en todo momento a la voluntad de la Administración que es la que fija los miembros de la comunidad escolar que podrán colaborar y en qué aspectos podrán hacerlo. En el apartado correspondiente veremos como son los planes del Principado de Asturias y de Andalucía.

En el artículo 36 se pueden leer entre las funciones de la Inspección educativa:

- “a) Controlar y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, tanto de titularidad pública como privada.
- b) Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica.
- c) Participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos.
- e) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.”

Se mantiene la intención, ya expresada en la LOGSE, de que la Inspección colabore, participe y asesore para la mejora de la práctica docente. Y se añade una nueva función de control y supervisión que se contrapone a ese espíritu de colaboración y asesoramiento.

No se desarrolla la evaluación de la función directiva y de la Inspección educativa y ni se menciona la evaluación de la propia Administración.

Sigue vigente el *Reglamento Orgánico de Infantil y Primaria (1996)* que establece que los Proyectos Curriculares incluirán entre otras directrices, los criterios para evaluar y, en su caso, revisar los procesos de enseñanza y la práctica docente (En el apartado i) del punto 2 del artículo 49).

El Reglamento se concretó con una Orden que contiene unas *Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los colegios de Educación Infantil y Primaria (1996)*. En el Capítulo 3 se dice que las reuniones de ciclo, al menos una vez al mes, tendrán por objeto evaluar el desarrollo de la práctica docente y aplicar las medidas correctoras que esa evaluación aconseje.

La *Orden sobre la evaluación de los centros sostenidos con fondos públicos (1996)* define el procedimiento tanto para evaluación interna como para la evaluación externa de los centros. Sobre evaluación de la práctica docente no añade nada nuevo a la Orden de evaluación en Educación Primaria de 1992.

Como se observa, en la LOGSE, en la LOPEGC y en las leyes posteriores que las desarrollan está presente la evaluación de la práctica docente con fines de mejora de los procesos educativos. Se define claramente quiénes son los responsables, en qué marco, y en qué momentos debe realizarse la evaluación de la enseñanza y de la práctica docente. Cuando en las Instrucciones se fija como, al menos una vez al mes, la frecuencia de evaluación de la práctica docente, no hay que olvidar que estamos hablando de una actividad y actitud que debe ser permanente y crítica en todas sus tareas y funciones, y que exige intercambio de puntos de vista, deliberaciones y llegar a acuerdos que enriquezcan mutuamente la cultura y práctica pedagógica de los componentes del equipo docente.

*La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)* fue promulgada en 2002 por el segundo gobierno de Jose María Aznar (Partido Popular) y no llegó a aplicarse. Estuvo vigente junto con la LODE, la LOGSE y la LOPEGC. En ella las medidas encaminadas a promover la mejora de la calidad del sistema educativo se organizan en torno a cinco ejes

fundamentales. De ellos el cuarto es el que se refiere al profesorado. Recoge la pretensión de elevar la consideración social del profesorado y reforzar su formación inicial y continua, “...atraer a la profesión docente a los buenos estudiantes y retener en el mundo educativo a los mejores profesionales...”

El Título IV está dedicado a la función docente. En el artículo 61, la valoración de la función pública docente presenta como novedad el hecho de que los resultados de las evaluaciones, que siguen siendo voluntarias, se podrán tener en cuenta a efectos de movilidad y de promoción dentro de la carrera docente, de modo preferente junto con las actividades de formación, investigación e innovación.

Estas medidas referidas a la selección, consideración social, formación e incentivación del profesorado, en principio podrían parecer beneficiosas para mejorar la práctica docente.

El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación pasa a denominarse Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

En el artículo 105 de la LOCE se recogen las funciones de la Inspección Educativa. De nuevo se acentúa la función de supervisión, esta vez de la práctica docente:

“b) Supervisar la práctica docente y colaborar en su mejora continua y en la del funcionamiento de los Centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica.”

Tras la llegada a la presidencia del gobierno de Zapatero (Partido Socialista Obrero Español), en 2004, los decretos para la aplicación de esta ley se paralizaron.

En 2005, se empezó a trabajar en el Anteproyecto de una nueva ley orgánica para sustituir a la LOGSE, a la LOPEGCE y a la LOCE. Hubo un proceso de debate que duró seis meses y se aprobó la *Ley Orgánica de Educación (LOE)* en 2006 que derogó la LOCE dando continuidad al sistema anterior (promulgado por el PSOE).

En el Preámbulo de la LOE se declara la educación como servicio público, como antes habían hecho la LGE y la LODE y se señalan tres principios fundamentales: una enseñanza de calidad para todos los ciudadanos en todos sus niveles educativos; la colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa para alcanzar este objetivo; y el compromiso con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea. Para conseguir que estos principios se hagan realidad se proponen entre otras actuaciones: una ordenación de las enseñanzas que conciba la educación como un proceso permanente; la

equidad en la educación; la formación y la valoración del profesorado; la participación, autonomía y gobierno de los centros; la evaluación del sistema educativo; y que haya unos recursos económicos para dar cumplimiento a esta ley.

En el título III, dedicado al profesorado, se incluye la evaluación de los procesos de enseñanza y la participación en los planes de evaluación de las Administraciones educativas, junto a otras, como funciones de los profesores que se realizarán en equipo. Concretamente en su artículo 106 dedicado a la evaluación de la función pública docente, se expone que “a fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado”. Se habla de una reforma de la formación inicial y permanente, de la mejora de las condiciones en las que el profesorado realiza su trabajo y del reconocimiento, apoyo y valoración social de la función docente. Y establece que corresponde a las Administraciones educativas disponer los procedimientos para que los resultados de la valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación.

En el título V, se asegura que las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos. Pero, de manera contradictoria, se legisla que el Consejo Escolar (artículo 127) pierde las competencias de elegir al Director y designar al equipo directivo por él propuesto, resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina de alumnos y de supervisar la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes.

El título VI se dedica a la evaluación del sistema educativo y estipula que las Administraciones educativas elaborarán y realizarán planes de evaluación de los centros educativos, que tendrán en cuenta las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y alumnos que acogen, el entorno del propio centro y los recursos de que dispone. Además apoyarán y facilitarán la autoevaluación de los centros educativos.

El Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo se llama ahora Instituto de Evaluación.

Y en el título VII se encomienda a la Inspección educativa el apoyo a la elaboración de los proyectos educativos y la autoevaluación de los centros escolares.

En el *Decreto sobre Enseñanzas mínimas en Educación Primaria del Ministerio de Educación (2006)* se establece que los maestros evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente. Y cuando se trata la evaluación de diagnóstico de los alumnos al finalizar el segundo ciclo de Educación Primaria se dice que sus resultados permitirán, junto con la evaluación de los procesos de enseñanza y la práctica docente, analizar, valorar y reorientar si procede, las actuaciones desarrolladas en los dos primeros ciclos de la etapa.

La nueva *Orden sobre evaluación en Educación Primaria (2007)* que sustituye a la de 1992 prescribe que en las sesiones de evaluación que celebren los maestros, se valorará tanto el aprendizaje del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, adoptando las medidas pertinentes para su mejora. Y que los maestros realizarán al menos tres sesiones de evaluación a lo largo del curso. Pero no incluye precisiones sobre cómo realizar la evaluación del proceso de enseñanza como hacia la Orden de 1992.

En 2008, el Instituto de Evaluación depende orgánicamente de la Dirección General de Evaluación y Ordenación del Sistema Educativo y se le atribuye la función de "La coordinación de las políticas de evaluación del sistema educativo" (*Real Decreto 1128/2008, de 4 de julio, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, artículo 3.1.*). Comienza a llamarse, en 2012, Instituto Nacional de Evaluación Educativa al desarrollarse la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).

Con la aprobación de la LOMCE, en 2013, se confirma esta denominación y se le encomienda la evaluación del sistema educativo junto a los organismos correspondientes de las Administraciones educativas que éstas determinen.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará la estructura y funciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), en el que se garantizará la participación de las Administraciones educativas. Los equipos directivos y el profesorado de los centros docentes colaborarán con las Administraciones educativas en las evaluaciones que se realicen en sus centros.

El INEE junto con las Administraciones educativas elaborará planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo, previamente a su realización se harán públicos los criterios y procedimientos de evaluación; establecerá los estándares metodológicos y



científicos que garanticen la calidad, validez y fiabilidad de las evaluaciones educativas; coordinará la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales; elaborará el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, que contribuirá al conocimiento del sistema educativo y a orientar la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación. Los datos necesarios para elaborar el Sistema Estatal de Indicadores deberán ser facilitados al MECD por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas.

Con el fin de posibilitar el diagnóstico de debilidades y el diseño e implantación de medidas de mejora de la calidad del sistema educativo español, el MECD, en colaboración con las Administraciones educativas, arbitrará los mecanismos para posibilitar la incorporación de información.

Como puede observarse este organismo ha cambiado de denominación varias veces, en paralelo con cambios de gobierno pero su estructura se ha mantenido. Existe un órgano político-administrativo (el Consejo Rector) formado por el Secretario de Estado de Educación, que es su presidente; altos cargos de la Consejería de Educación; representantes de las distintas Administraciones educativas; y de Secretario, el Director del Instituto. Su función es plantear los objetivos y tomar las decisiones. En su trabajo se contempla que cuente con el asesoramiento del Consejo Científico, órgano experto encargado de diseñar los procedimientos y estrategias de puesta en práctica de las decisiones políticas y compuesto por siete miembros nombrados por el Ministerio. Y por último, la Conferencia Sectorial de Educación, formada por el Ministro y los Consejeros autonómicos, que ha de ser consultada para el nombramiento de Director; a ella elevará el Consejo Rector los informes que elabore; establecerá los criterios por los cuales se informará a la sociedad; sus acuerdos respecto a la evaluación del sistema habrán de ser traducidos por el Consejo Rector en medidas oportunas. De este modo, el Consejo Rector se configura como una especie de organismo administrativo de la Conferencia Sectorial.

Las funciones del organismo que recoge la participación de la sociedad en la educación, el Consejo Escolar del Estado, recibe información sobre el estado y funcionamiento del sistema educativo según los criterios que adopta la Conferencia Sectorial. La Plataforma Asturiana de Educación Crítica (1998:12) apoya la necesidad de cambiar la estructura y funciones del INEE para conseguir el desarrollo de una evaluación democrática del sistema educativo. Actualmente su Consejo Rector no cuenta con la

representación de organizaciones y colectivos implicados en la educación que aseguren la participación democrática.

La LOMCE recoge novedades en cuanto al sistema de elección y a las competencias de los Directores de los centros relacionadas con contratación de profesores interinos que afectan a la evaluación de los profesores. Se mantiene la competencia del Director que ya aparecía en la LOE en el artículo 132 sobre impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado. Es razonable que al Director se le encomiende esta tarea pero tal vez su desarrollo se enriquecería si se ampliara al equipo directivo en colaboración con la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) de la que forman parte los profesores coordinadores de los distintos Equipos de Ciclo. El funcionamiento de esta Comisión está regulado por el Reglamento Orgánico de 1996 todavía vigente y hasta 2014 una de sus competencias era realizar el Plan de Evaluación de la Práctica Docente cada curso en el marco de la Programación General Anual.

El artículo 122 de la LOE se conserva en la LOMCE, trata sobre cómo las Administraciones educativas dotarán de recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Y de cómo podrán asignar mayores dotaciones de recursos a determinados centros públicos o privados concertados en razón de los proyectos que así lo requieran o en atención a las condiciones de especial necesidad de la población que escolarizan. Sería muy encomiable que ambos aspectos, garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y asignar mayores dotaciones de recursos a los centros que escolarizan población con especial necesidad, se mantengan efectivamente.

Se añade un apartado 4 al artículo 122 en el que en el marco de la promoción de acciones para fomentar acciones de calidad educativa se faculta al Director del centro para evaluar a los funcionarios interinos y proponer que continúen trabajando.

En la LOE se legislaba que las Administraciones educativas podrían delegar en los órganos de gobierno de los centros públicos las competencias que se determinaran incluidas las relativas a gestión de personal responsabilizando a los Directores de la gestión de los recursos puestos a disposición del centro. Con la LOMCE el Director del centro directamente tendrá autonomía para adaptar los recursos humanos a las necesidades derivadas de las acciones de calidad que deberán ser además competitivas y podrá según determine el Gobierno reglamentariamente:

“a) Establecer requisitos y méritos específicos para los puestos ofertados de personal funcionario, así como para ocupación de puestos en interinidad, en cuyo caso podrá rechazar, mediante decisión motivada, la incorporación de personal procedente de las listas centralizadas.

b) Cuando exista vacante y financiación adecuada y suficiente, proponer de forma motivada el nombramiento de profesores que, habiendo trabajado en los proyectos de calidad, sean necesarios para la continuidad de los mismos.”

El sistema de selección de los Directores también cambia. En la comisión encargada de llevarla a cabo los representantes de las Administraciones educativas pueden tener mayoría, solamente se estipula que al menos en un treinta por ciento estará constituida por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del Claustro de profesores de dicho centro. Las Administraciones educativas determinarán el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros. Además dejan de considerarse con preferencia las candidaturas de profesores del centro y se valora de forma especial la experiencia previa en un equipo directivo, así como en su caso haber participado en el desarrollo de las acciones de calidad educativa.

En la situación actual del sistema de selección de Directores de los centros educativos son las Administraciones educativas las que pueden tener mayor peso en las comisiones de selección por lo que indirectamente controlan también la evaluación de los profesores. Con las nuevas competencias que les atribuye la LOMCE, los Directores pueden rechazar la incorporación de profesores interinos de las listas centralizadas y proponer nombramientos de profesores que consideran que han hecho bien su trabajo. También pueden las Administraciones educativas, según la disposición adicional duodécima, en el apartado 4, letra c, de la LOE “reservar hasta un tercio de las plazas para la provisión mediante concurso de méritos destinado a los profesores que, reuniendo los requisitos generales, hayan ejercido con evaluación positiva, al menos durante tres mandatos, el cargo de Director.”

En la LOPEGC no se desarrolló la evaluación de la función directiva. A partir de la LOE, y en virtud del ejercicio de sus competencias, todas las Comunidades Autónomas establecieron sus propios procedimientos para la evaluación de la dirección escolar. Murillo Torrecilla y Hernández (2012:369) basándose en la normativa han elaborado un cuadro comparativo de los criterios de evaluación de Directores que se tienen en cuenta en las

distintas Comunidades Autónomas españolas. En la mayoría de ellas figuraba el fomento de la participación y la promoción de actividades de innovación y formación. En la Comunidad de Madrid se tenían en cuenta tres criterios, los dos anteriores y la atención al alumnado y sus familias.

Tras la aprobación de la LOMCE el criterio de evaluación de los Directores se basa en “las acciones de calidad” emprendidas.

El modelo de dirección que se considera ideal ya no está relacionado con el fomento de la participación de la comunidad educativa y no todas las actividades de innovación y formación son consideradas “acciones de calidad”.

Después de varias reformas educativas, fruto de cambios legislativos, tendríamos que preguntarnos qué se busca mejorar o resolver en la evaluación de los profesores y de los centros escolares y quiénes y con qué finalidades las han puesto en marcha.

No han sido los profesores, los alumnos y sus familias a través de sus representantes elegidos democráticamente los que han decidido los cambios que suponen las reformas legislativas. Hoy, más que nunca, no están funcionando los sistemas que aseguran la participación democrática de los ciudadanos en la educación porque la LOMCE ha cambiado las competencias de sus órganos de participación en los centros educativos. Los profesores y los centros educativos viven en un “modo de emergencia” resolviendo las situaciones educativas problemáticas que se les presentan lo mejor que pueden sin contar con los recursos materiales y humanos necesarios. Sintiendo que con la calidad educativa que dicen buscar las reformas educativas se les intenta convertir en cómplices de procesos de selección y segregación del alumnado a edades tempranas con los que no están de acuerdo.

Como si se tratara de empresas, las preocupaciones de las Administraciones educativas se centran en el rendimiento, en la mejora de los resultados y se habla de resultados en función de las inversiones.

En los años ochenta hubo un intento de asociar la calidad educativa no sólo a los alumnos sino al conjunto del sistema educativo y al gran número de factores que intervienen en él. Pero pronto la calidad se vincula a eficacia y eficiencia, se insiste en valorar el sistema según la calidad del producto final, pensando solo en lo que el mercado de trabajo quiere de los estudiantes. Para ello se intenta poner en práctica una evaluación de los profesores y de los centros educativos que, desde mi punto de vista no responde a sus necesidades porque no surge por su iniciativa, se pretende imponer y sigue las pautas de un

modelo neoliberal de educación que marcan los organismos económicos europeos. Aseguran que informan de manera fiable sobre si el sistema educativo funciona y buscan una escuela al servicio de las empresas y no, como debería ser, al servicio de los ciudadanos. “Lejos de ser una actividad técnicamente neutra y políticamente necesaria, esconde intereses economicistas que subyacen en propuestas que se presentan como educativamente necesarias, con un lenguaje engañoso y que obedecen realmente a condiciones y a exigencias que trascienden los límites de las aspiraciones formativas que persigue la escuela” (Álvarez Méndez, 2001:344).

Se quiere basar la evaluación de los profesores y la evaluación institucional sólo en los resultados de los alumnos. Las Memorias anuales de los colegios deben contrastar las estadísticas de estos resultados, expresados de manera cuantitativa y fruto de sistemas de calificación objetivos, con los de las pruebas externas consolidadas por la LOMCE. Los responsables de que funcione bien el sistema educativo público dan a conocer interpretaciones de resultados de pruebas internacionales como PISA que lo desprestigian. Porque como veremos las políticas educativas intentan hacer ver que el modelo de escuela pública no funciona.

### **3. La evaluación de la enseñanza en los nuevos programas de formación del profesorado**

Siguiendo el proceso de adecuación de las titulaciones de maestro al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la diplomatura de tres años, estructurada en siete especialidades que se correspondían con los puestos de trabajo docentes, se ha sustituido por los grados de Infantil y Primaria de cuatro años. Se propone como título separado para ambos niveles y estructurado no como especialidad correspondiente con las puestos de trabajo, sino como un título que se mueve entre el profesor generalista y el especialista, entendiendo que esta especialidad se consigue a través de itinerarios o menciones internas, configurables mediante la elección de optativas en su plan de estudios.

Con los nuevos grados se pretende modificar la organización de las enseñanzas, la distribución de créditos y la metodología de enseñanza que deben seguir los profesores.

Según la ordenación de estas enseñanzas universitarias oficiales y los requisitos para la obtención del título de Maestro en Educación Primaria (regulados por el RD 1393/2007 de 29 de octubre y la OM 3857/2007 de 27 de diciembre, apartado 3), los alumnos tienen que adquirir entre otras competencias, una relacionada directamente con la evaluación de la enseñanza:

“10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.”

Los planes de estudio tienen que incluir dentro del módulo de formación básica en el apartado de procesos y contextos educativos estas competencias:

- Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula.
- Conocer y aplicar experiencias innovadoras en Educación Primaria.
- Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.

Y dentro del módulo del Prácticum se contempla:

- Hacer el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

En las guías del Prácticum de la UAM y de la UCM se concreta la finalidad de fomentar el aprendizaje reflexivo de los alumnos.

La Universidad Autónoma de Madrid (2013:2-3) en la Guía docente del Practicum II enuncia objetivos para conseguirlo como:

- La integración de la formación teórica y la práctica de la enseñanza.
- Ser capaz de evaluar su propia práctica docente.
- Desarrollar la capacidad de reflexión previa a la acción, en la acción y sobre la acción, incorporar el componente ético a la reflexión sobre la práctica.
- Desarrollar la capacidad de trabajar en colaboración en el desempeño de la docencia.

La Universidad Complutense de Madrid (2011:14) en la Guía de prácticas para los alumnos del grado de Primaria describe las funciones que se atribuyen a los mentores de los colegios:

“Los mentores deberán familiarizar a los estudiantes con la dinámica del aula, organizándoles las tareas y su intervención en la clase, supervisando el diseño y la planificación de lecciones, orientándoles sobre su actuación, y revisando sus notas de observación y su dossier de prácticas docentes (portafolio).

Tendrán que hacer un seguimiento del trabajo de los estudiantes en el centro, observar y supervisar su implicación y actuación en las diferentes áreas de competencia, haciéndoles comentarios sobre las mismas en coordinación con el tutor de facultad.

Los mentores deberán cumplimentar el protocolo de evaluación y hacerlo llegar al profesor tutor de la facultad”.

En la *Orden 1323/2013, de 23 de abril, por la que se establece el procedimiento que se ha de seguir para que los alumnos de Grado de Magisterio durante el curso 2013-2014, puedan realizar las prácticas en centros de la Comunidad de Madrid* se concretan las funciones del tutor de prácticas (artículo 12) y del coordinador de prácticas (artículo 14) y los requisitos para poder ser tutor de prácticas (artículo 4).

“1. Acoger a los alumnos en prácticas en los períodos que se establezcan a lo largo del curso escolar.

2. Posibilitar la iniciación en la práctica docente de los citados alumnos.

3. Asesorar a los alumnos en prácticas en cuestiones pedagógicas y didácticas.

4. Evaluar el desarrollo de las prácticas de los alumnos, siguiendo para ello los criterios y pautas del plan de prácticas de la Escuela o Facultad universitaria correspondiente.”

Y para el coordinador de prácticas las siguientes:

“1. Establecer las acciones que desarrollarán los tutores de prácticas del centro.

2. Mantener la relación entre los tutores de prácticas y la Escuela o Facultad universitaria correspondiente.

3. Establecer la debida comunicación entre los tutores del centro y la comisión de seguimiento de la universidad correspondiente.

4. Facilitar a los alumnos en prácticas el conocimiento de la organización y funcionamiento del centro, de los proyectos educativos y curriculares, así como de otros proyectos, programas o actividades en los que el centro participe.”

Tanto en el Prácticum de la UAM como en el de la UCM se utiliza el portafolio o carpeta de aprendizaje. En el trabajo coordinado por Giné Freixes (2009:7) se define como un conjunto estructurado de documentos (anotaciones, análisis, reflexiones, gráficas, etc.) elaborados por el estudiante, con la tutoría del docente, que se ordenan de forma cronológica o temática, y que, evidencian la evolución, el progreso y el grado de cumplimiento con los objetivos planteados en cada entrega, también reflejan las estrategias de cada estudiante para la indagación, el pensamiento reflexivo, el rigor y el análisis. Gregori Giralt (2009) investiga otras muchas definiciones de distintos autores y analiza las consecuencias que tiene la introducción de la carpeta de aprendizaje, utilizada desde hace tiempo en Primaria y en Secundaria, en la Universidad.

En el ámbito de la universidad y las empresas, se celebran en Pontevedra, desde 1996 cada dos años, simposios internacionales sobre el Prácticum. El de 2011 se ha centrado sobre todo en experiencias referidas al portafolio, e-portafolio o carpeta de aprendizaje. El uso del portafolio permite integrar los tres aspectos básicos del proceso educativo-enseñanza, aprendizaje y evaluación retroalimentadora de ambos- en un solo procedimiento metodológico (Rodríguez Sánchez, 2011: 87) pero no lo asegura. La carpeta de aprendizaje es un posible instrumento de aprendizaje. Llevar a las aulas los nuevos programas requiere metodologías docentes acordes con los objetivos que se persiguen. La selección del contenido de la carpeta, los agentes que la realizan, las relaciones que se establecen entre los profesores y los alumnos, las actividades a las que da lugar...; generan aprendizajes



diversos. Incluso, la carpeta de aprendizaje puede convertirse en un instrumento de calificación sin más, perdiendo su poder de aprendizaje.

Si comparamos las funciones contenidas en Guía de la UCM y las de la Orden de la Comunidad de Madrid se observa que la relación entre el mentor del colegio y el tutor de la universidad es más directa en la guía de la UCM, se propone que realicen el seguimiento de los alumnos de prácticas de manera coordinada. En la Orden, el coordinador de prácticas, que es el Director o el Jefe de estudios del colegio, media entre los tutores del centro y la comisión de seguimiento de la universidad. El tutor del centro debe evaluar a los alumnos de prácticas siguiendo las pautas del plan de prácticas y el coordinador establece las acciones que deben realizar los tutores de prácticas. Se burocratizan los procesos de comunicación hasta tal punto que la Comunidad de Madrid (2014) a través de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte ha elaborado una aplicación web Practicum 12 que gestiona tanto la oferta de plazas de los Centros educativos que quieren ser centros de prácticas de alumnos universitarios, como la demanda de esas plazas por parte de los Centros universitarios; y en la que se incluyen unos cuestionarios que se deben cumplimentar on line una vez terminado el proceso de prácticas. Si es alumno de prácticas deberá rellenar un cuestionario en el que evaluará tanto los aspectos relacionados con el centro en donde realizó las prácticas como los relacionados con la universidad de la que es alumno. Los maestros tutores cumplimentarán un cuestionario dividido en dos secciones, una referida al alumno de prácticas que ha tenido, y otra referida a la universidad de dicho alumno. Y los tutores de prácticas de la universidad deberán rellenar una sección referida al profesor de prácticas que tutorizó al alumno, y otra referida a su centro y su coordinador de prácticas. También cumplimentarán un cuestionario por cada uno de sus alumnos.

Los cuestionarios son los mismos para todos los centros educativos. En ningún momento se habla de autoevaluación de los profesores o de si se va a facilitar información de las evaluaciones de los profesores que se realizan a través de los cuestionarios. Y así se corre el riesgo de invertir el tiempo en actividades que sirven para dar cuenta del trabajo realizado a otras instancias, más que al enriquecimiento formativo de las personas que intervienen, alumnos de prácticas, maestros y profesores universitarios.

Álvarez Méndez (2011: 206-233) se refiere precisamente a los riesgos a la hora de evaluar los aprendizajes en una enseñanza centrada en las competencias. Si en la evaluación de la práctica docente sólo tenemos en cuenta lo que los profesores saben hacer y no lo que son capaces de pensar y de idear, crear, innovar autónomamente... nos situamos en una

racionalidad técnica, en la que no se tiene en cuenta el contexto en el que actúa el profesor, sus propios condicionantes, las características de los alumnos, los del centro escolar en el que está y los del sistema educativo actual. Los resultados de estos procesos no servirán para que mejore su práctica docente, no producirán aprendizaje, tendremos calificaciones sobre las competencias pero no habremos evaluado la práctica docente.

Para que se trate de una verdadera evaluación es necesario que el profesor realice una autorreflexión sobre sus prácticas. Las características particulares de las situaciones educativas hacen que las propuestas de cambio tengan que ser experimentadas por cada profesor en cada una de ellas. Los indicadores de evaluación tienen que ser concretados entre el profesor que aprende y los profesores que colaboran y aprenden con él. Y no podrán ser sólo indicadores de rendimiento, de los progresos que van consiguiendo, sino también de la calidad de los procesos educativos que se ponen en marcha. Como describe muy bien Elliott (1992a: 59), la calidad de los procesos educativos viene dada por su coherencia con los valores educativos que son conceptualizaciones de los potenciales humanos que se pretenden fomentar como: potenciales para comprender el significado de acontecimientos y situaciones, para la formación de un pensamiento crítico, reflexivo e imaginativo, para la apreciación de los valores humanos o para una acción inteligente y sensata en situaciones humanas complejas e impredecibles.

Por otro lado, el único requisito que tienen que cumplir los maestros que quieren ser tutores de prácticas es tener tres años de experiencia, no se valora cómo han desarrollado su trabajo durante ese tiempo, si cuentan con formación y experiencia suficiente para ser formadores de maestros. Y en cualquier caso, los maestros con alumnos de prácticas no tienen ninguna adaptación en su horario. Deben compatibilizar las tareas docentes que desarrollan habitualmente con las que suponen las funciones anteriores. La realización de este trabajo extra no se reconoce tampoco con la certificación de créditos de formación ni de otra manera. Otras Comunidades Autónomas como Castilla y León (2014) han establecido procesos de acreditación para ser maestro tutor de prácticas similares, en los que el requisito necesario es contar con tres años de experiencia.

En la Comunidad de Madrid durante unos años se han programado cursos para mejorar la formación de los maestros de cara a formar tutores de prácticas de maestros aunque no era imprescindible participar en ellos para desarrollar estas funciones.

El Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) “Las Acacias” de la Comunidad de Madrid convocó durante los cursos 2010-2011 y 2011-2012 una actividad

para formar a profesores tutores del Practicum del Grado de Maestro en Educación Primaria Su objetivo consistía en:

“Proporcionar a los asistentes conocimientos y destrezas para realizar adecuadamente las tareas de tutor de alumnos del Prácticum del Grado de Maestro en Educación Primaria”.

Los contenidos que se incluyen para conseguirlo son de tipo legal y burocrático administrativo, sobre pruebas de evaluación de la Comunidad de Madrid, de organización del centro, estrategias metodológicas para la programación didáctica y la evaluación en Infantil y Primaria.

Un temario muy amplio para un curso que tiene una duración de cincuenta horas y que no incluye entre sus contenidos la evaluación de la práctica docente de manera explícita.

En el curso 2012-2013 esta actividad volvió a convocarse pero reduciendo el número de plazas y el número de horas. Se transformó la terminología utilizada, en el objetivo y en los contenidos, se sustituyen “conocimientos y destrezas” por “competencias” y “realizar” por “desempeño”. Como puede comprobarse consultando las actividades realizadas por el CRIF en el curso 2012-2013 no se llevó a cabo la actividad para formar a profesores tutores del Practicum del Grado de Maestro en Educación Primaria. Y en el curso 2013-2014 no se convocó.

Es posible que los maestros no encuentren interesante el contenido de estas actividades o que la reducción de los presupuestos dedicados a formación del profesorado haya dejado fuera la formación de tutores del Practicum de las líneas prioritarias de formación porque se le da más importancia a otros temas como el bilingüismo o las TIC; o ambos motivos a la vez.

También está prevista la colaboración de los maestros en la formación de los maestros funcionarios en prácticas. Según la *Resolución de 2009 que regula la fase de prácticas de los aspirantes seleccionados en el correspondiente concurso oposición de ingreso en el Cuerpo de Maestros* y las Resoluciones posteriores que se han publicado hasta la fecha en convocatorias sucesivas, las funciones del profesor tutor consistirán en “formar y asesorar a los funcionarios en prácticas sobre los siguientes aspectos:

- Programación general anual.
- Asesoramiento en el aula.
- Coordinación didáctica: Curso, ciclo y etapa.
- Propuesta pedagógica/concreción curricular.
- Elaboración de las Programaciones didácticas.

— Participación en la comunidad educativa.”

Se establece que para el correcto desempeño de estas funciones, el maestro tutor tendrá que asistir, al menos, a dos sesiones de clase mensuales de las que imparta el funcionario en prácticas y, al mismo tiempo que observa su trabajo con los alumnos, le orientará en todo lo que le presente dificultad o requiera una atención especial.

Para la evaluación del funcionario en prácticas están previstos varios documentos:

- Indicadores de apoyo al informe del maestro tutor.
- Informe final del maestro tutor.
- Indicadores de apoyo al informe del Director.
- Informe final del Director.
- Indicadores para la Observación en el aula.

La realidad es que muchas veces es imposible que los maestros tutores puedan dedicar el tiempo establecido a desarrollar su tutoría porque no se cuenta con suficientes recursos humanos en el centro.

Hasta el curso 2008/2009 se reconocían cinco créditos de formación computables para los sexenios por esta labor tutorial pero el reconocimiento de esta actividad formativa se ha reducido a un crédito con la nueva Orden de 2008 sobre formación permanente del profesorado.

En cuanto al marco de colaboración entre las universidades y los centros de enseñanza no universitarias legalmente se define en la LOE, punto 6 de la disposición adicional duodécima, y en la *Ley orgánica de las universidades* (LOU), disposición adicional décima.

La primera establece que el Gobierno y las Comunidades Autónomas fomentarán convenios con las universidades que faciliten la incorporación, a jornada total o parcial a compartir en este caso con su actividad docente no universitaria, a los Departamentos universitarios de los funcionarios de los cuerpos docentes de niveles correspondientes a las enseñanzas reguladas en esta Ley, en el marco de la disposición adicional vigésima séptima de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. En esta disposición de la LOU se dice que los poderes públicos promoverán medidas de fomento y colaboración entre las Universidades, centros de enseñanzas no universitarias, Administraciones públicas, empresas y otras entidades, públicas o privadas, para favorecer la movilidad temporal entre su personal y el que presta sus servicios en estas entidades.

No se han aprobado disposiciones legales en la Comunidad de Madrid que permitan llevar a la práctica la colaboración entre las universidades y los centros de enseñanza no universitarios a pesar de que está legislada y de que existen investigaciones en España y en otros países, que corroboran su pertinencia en la mejora de la formación inicial y permanente de los maestros y de los profesores universitarios de Magisterio.

La investigación centrada en “*El aprendizaje de la enseñanza reflexiva en el contexto del Practicum de Magisterio*” llevada a cabo en la Escuela de Magisterio Santa María, de la Universidad Autónoma de Madrid (Rodríguez Marcos y Gutiérrez Díaz, 1998:156y157) rechaza los planteamientos simplistas que consideran teoría todo lo que se cursa en la Escuela de Magisterio/Facultad de Educación y práctica sólo la acción en las escuelas. Consideran que el Practicum constituye un momento especialmente propicio para el aprendizaje de la reflexión en y sobre la acción. Tomando como referencias básicas la necesidad del planteamiento interdisciplinar en la formación de los maestros y el modelo de profesor reflexivo se proponen el desarrollo profesional de los futuros maestros y de sus tutores de la universidad y de las escuelas. Documentan con varios trabajos de investigación sobre formación del profesorado (W. Houston, 1990; M. Wilkin, 1992; J. Elliott, 1993; D. McIntyre, H. Hagger y M. Wilkin, 1993; V. Griffiths y P. Owen, 1995; M. McLaughling y I. Oberman, 1996; K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gómez, 1996; J. Calderhead, 1998; L.M. Villar, 1998; C. Marcelo, 1998; y M.A. Zabalza, 1998):

- . La necesidad de integrar bidireccionalmente la teoría y la práctica en la formación del profesorado.

- . La necesidad de reforzar en la preparación inicial del profesorado la formación basada en la escuela.

- . El importante papel de los tutores para la calidad del Practicum.

- . Y la necesidad de coordinar la acción de la universidad y la de las escuelas de prácticas en la formación del profesorado.

Son muy interesantes las aportaciones de Zeichner (2010) sobre la colaboración entre la universidad y la escuela en la formación de los futuros profesores.

Presenta el problema de la desconexión entre la formación inicial del profesorado en la universidad y en la escuela en Estados Unidos. Muchos de las carencias de la organización americana de las prácticas de los alumnos de Magisterio son similares a las de la española.

Para empezar, la asignación del lugar de prácticas en la universidad se realiza desde la Oficina Central Administrativa de Asignación, en lugar de estar organizado desde los Departamentos. Lo que acaba determinando el emplazamiento de los futuros maestros para sus experiencias en la escuela es la disponibilidad del profesor cooperador y las consideraciones administrativas, en lugar de atender lo que es mejor para el aprendizaje de los maestros principiantes.

Los maestros tutores de alumnos de prácticas hacen su trabajo de formador de profesorado además de llevar a cabo de forma completa sus responsabilidades de enseñar en el aula. Si en algún caso son recompensados por su trabajo, normalmente reciben lo que sería menos que el salario mínimo interprofesional si se calculara por hora. Y frecuentemente no se les facilita el tipo de preparación y apoyo que necesitarían.

Hay una falta de conexión entre la formación del profesorado ofrecida en el campus universitario, las asignaturas y las experiencias de la práctica. Aunque muchos programas de formación del profesorado incluyen múltiples experiencias de la práctica a lo largo del programa y a menudo sitúan las experiencias prácticas en un tipo de asociación escuela-universidad (por ejemplo, escuelas de desarrollo profesional, escuelas socias). Los maestros tutores conocen muy poco sobre los temas específicos de los métodos y las asignaturas fundamentales que los estudiantes han completado en el campus, y los que enseñan en las asignaturas del campus con frecuencia saben muy poco de las prácticas específicas utilizadas en las clases de Primaria en las que los estudiantes están destinados.

En Estados Unidos, la *National Network for Educational Renewal* (NNRE) (1986) agrupa instituciones que han puesto en marcha centros pedagógicos de formación del profesorado en los campus universitarios. Zeichner piensa que en estas asociaciones universidad-escuela ambas han mantenido sus culturas y sus propios discursos separados (2010:130-131).

Expone varias experiencias que suponen un cambio en la epistemología de la preparación de los futuros maestros, que implica dejar de considerar el conocimiento académico en la universidad como la primera fuente de conocimiento sobre formación y tender a valorar el conocimiento académico de los maestros de primaria, con una buena experiencia, con igual respeto.

Durante muchos años, Zeichner describe cómo ha sido muy común para las universidades contratar educadores de Primaria como profesores adjuntos para enseñar secciones de las asignaturas obligatorias en los programas de formación del profesorado.

Los maestros se han involucrado en programas, durante largos periodos de tiempo, en los que han enseñado solos o en colaboración con profesores universitarios, han supervisado estudiantes y han participado en su continua renovación y evaluación.

Se crean oportunidades para incluir las representaciones de las prácticas de maestros dentro de las asignaturas. Por ejemplo, incorporando en el curriculum de las asignaturas del campus la investigación del profesorado de Primaria. O utilizando las páginas web de maestros de Infantil y Primaria en las asignaturas de los campus universitarios.

También hay algunas experiencias en las que el profesorado universitario de magisterio crea los ejemplos prácticos a partir de sus propias experiencias de enseñanza con niños en Primaria y utiliza estos ejemplos en las asignaturas universitarias.

En algunas instituciones de formación de profesorado el trabajo de sus profesores se realiza tanto en escuelas de Primaria como de secundaria y en la universidad o trabajan para construir asociaciones con escuelas locales que se centran en la formación inicial del profesorado y a veces en el desarrollo profesional del profesorado en activo.

Pero debido al escaso reconocimiento del personal que trabaja en estos espacios, los funcionarios lo han abandonado y se encarga a estudiantes de tercer ciclo. Muchos de ellos no están interesados en la formación del profesorado como campo de estudio y no participan en ninguna asignatura para estudiantes de tercer ciclo a su disposición que trate la literatura sobre formación del profesorado y aprender a enseñar. Aunque puede que sean expertos en enseñar a leer o enseñar matemáticas y tengan una exitosa experiencia en la enseñanza Primaria, no siempre tienen el conocimiento y la habilidad relacionada con dar apoyo al aprendizaje de los estudiantes de magisterio. Y aun estando preparados para desempeñar este trabajo, su tiempo en el programa es limitado y cada curso un nuevo grupo de estudiantes de tercer ciclo entra en el departamento.

El tipo de trabajo que se muestra en estas experiencias, muchas de ellas financiadas por fuentes privadas, no puede realizarse a gran escala debido al clima fiscal actual de disminuir constantemente los presupuestos de las universidades; sin embargo, se destinan muchos recursos a encontrar mecanismos de contabilidad elaborados para hacer seguimiento de la conformidad de las instituciones de formación del profesorado, con los requisitos del estado.

Zeichner (2010:140) argumenta que gran parte de esta actividad de seguimiento no se dirige ni contribuye a la mejora de la calidad de los programas de formación del profesorado. Sería mejor desarrollar sistemas de contabilidad más racionales y relevantes, el

dinero que ahora se gasta en el seguimiento burocrático e hiper-racionalizado de los programas invertirlo en apoyar las conexiones entre la escuela-universidad y las conexiones con la comunidad. Por hiper-racionalidad, entiende una presión extrema sobre las instituciones de formación del profesorado para racionalizar sus programas y los sistemas de evaluación de los estudiantes hasta el punto que las demandas de responsabilidad y conformidad empiezan a interferir con el cumplimiento del objetivo de enseñar a maestros y le quitan importancia. Los recursos humanos y financieros que tienen las instituciones de formación de profesorado se han dirigido a producir informes detallados para los estados y las agencias de acreditación sobre sus programas.

En la última Conferencia de la NNER (2014) uno de los temas que se proponen, entre otros de gran interés y actualidad, trata sobre cómo los maestros y profesores de educación deben estar preparados para dirigir la formulación de políticas y remodelar su profesión. Sigue funcionando para poner en comunicación a educadores de maestros y compartir experiencias sobre prácticas híbridas.

Fernández Rodríguez, Rodríguez Navarro y Rodríguez Rojo (2010) de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid realizan un análisis y valoración críticos de los nuevos planes de estudio de los grados de Infantil y Primaria en España.

No están de acuerdo con el procedimiento seguido para su elaboración, desde las directrices emanadas del Ministerio de Educación a los rectores de las universidades, pasando por las facultades y por la ANECA como control externo porque, con la excusa de respetar la autonomía universitaria, los planes de estudio no contemplan consensos necesarios. No se han preocupado por crear una cultura escolar basada en una buena formación de profesores: “una formación sociocrítica y descubridora de las injusticias imperantes y producidas por un orden social neoliberal que tiñe de profesionalismo mercantilista todo lo que toca.” (Fernández Rodríguez, Rodríguez Navarro y Rodríguez Rojo, 2010:158)

Los planes de estudio deberían pretender la consecución de una renovación permanente (aprendizaje reflexivo) del pensamiento del futuro profesorado, construido a través del contraste con su práctica social y docente.

Esta finalidad se expresa en las competencias que tienen que adquirir los alumnos según los planes oficiales de grado de maestro (OM 3857/2007 de 27 de diciembre, apartado 3): “mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las



instituciones sociales públicas y privadas; asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa; comprender, desde una perspectiva crítica, que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida; planificar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas ajustados a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos; valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.” Son necesarias estrategias político-educativas que permitan hacer realidad una formación inicial y permanente que suponga el logro de estas competencias.

El profesorado de la enseñanza obligatoria debe aprender a través de los planes de estudio correspondientes, no sólo a preparar ciudadanos informados, sino a educar a ciudadanos íntegros y comprometidos con una sociedad de valores y no sólo para el empleo, informatizada y bilingüe.

“Debemos ser conscientes que para aproximarnos a ese cambio de mentalidad que abogue por la justicia, la igualdad y la resignificación de los conceptos capaces de construir una civilización empática, tal vez la mejor estrategia didáctica sea la de “aprender investigando”, partiendo de los problemas importantes que afectan a la humanidad, los cuales no vienen determinados única y exclusivamente por los imperativos de la “economía del conocimiento”. (Fernández Rodríguez, Rodríguez Navarro y Rodríguez Rojo, 2010:159)

Proponen un plan de estudios que en torno a dichos problemas, como centros de interés, deduzcan sus objetivos, sus contenidos, su metodología y su organización de los espacios y los tiempos académicos, a la vez que sus recursos y su manera de evaluar coherente con la solución de dichos conflictos sociopolíticos.

#### 4. Plan de evaluación de profesorado en otros países

En el estudio de la UNESCO (2007) “*Evaluación del Desempeño y Carrera del Profesional Docente*” podemos encontrar una descripción comparada de cómo se realiza la *evaluación del desempeño docente* en cincuenta países de Europa y América.

Se entiende por *evaluación del desempeño docente* (UNESCO, 2007:87), “la evaluación del profesorado activo cuyo objetivo es mejorar su desempeño, mantenerle motivado o reconocer social y económicamente su trabajo, aunque también considera la evaluación para la selección de puestos directivos. De esta forma, aunque su carácter primordial es formativo, también incorpora elementos de evaluación sumativa.”

La evaluación del desempeño docente es considerada como un tema conflictivo, porque en él se enfrentan intereses y opiniones de los políticos y administradores, de los docentes y sus sindicatos, y de los estudiosos sobre la materia. De esta forma se justifica que no esté generalizada la práctica de la evaluación del desempeño docente en Europa y América. Señalan el caso de Finlandia, país que se ha convertido en estos años en el símbolo de la calidad de la educación, donde no sólo no existe evaluación externa de docentes o centros, sino que es un tema que ni siquiera se debate. El sistema educativo finlandés se basa en la confianza en el docente y su profesionalidad, así como en el buen hacer de los centros educativos. De esta forma, destaca, frente a otros países, por el alto reconocimiento social de la profesión docente.

Se puede afirmar, en consecuencia, que es posible un sistema educativo de calidad sin un sistema de evaluación externa del desempeño docente. En ese caso, se sustituyen la presión y los estímulos externos por una confianza en la profesionalidad de los docentes. Y los centros escolares son el eje básico para la mejora de la educación.

Analizando la diversidad de propuestas y posturas, el criterio básico que define a los diferentes modelos de la evaluación y del desempeño docente en Europa y América es el propósito de la evaluación, el para qué de la misma. Con este criterio, en el estudio de la UNESCO (2007:29) se distinguen cinco modelos:

- Evaluación del desempeño docente como parte de la evaluación del centro escolar, con énfasis en la autoevaluación.
- Evaluación del desempeño docente para casos especiales, tales como la concesión de licencias.

- La evaluación del desempeño como insumo para el desarrollo profesional, pero sin ninguna repercusión para la vida profesional del docente.
- La evaluación como base para un incremento salarial.
- La evaluación para la promoción en el escalafón docente.

En el estudio de la UNESCO (2007:34) se dice que en los últimos años se está extendiendo el desarrollo del sistema de evaluación del desempeño docente, fundamentalmente en América Latina, como instrumento para impulsar una mejora de la calidad de la docencia. También se asegura que esa tendencia no es común en todos los países y que muchos de ellos optan por sistemas de autoevaluación, ligados frecuentemente a procesos de evaluación interna en cada escuela, siendo ésta la estrategia más eficaz de lograr mejorar el desempeño docente.

Nombran cuatro países en los que están establecidos sistemas de autoevaluación. En España y en Chile, se pide a los propios profesores que hagan un informe que recoja su propia autoevaluación (2007:107). En Finlandia se fomenta la autoevaluación del profesorado como medio de su optimización profesional (2007:109). En Rumanía, las evaluaciones individuales de profesores comienzan con una autoevaluación y concluyen con la asignación de un promedio cuantitativo personal (2007:115).

En todo caso, los autores del estudio de la UNESCO, señalan algunos riesgos de la evaluación:

- Es altamente costosa si se hace con criterios mínimos de calidad.
- Determina la forma de actuar de los docentes, para bien y para mal, de tal forma que el docente puede caer en la tentación de no intentar desarrollar bien su trabajo, sino de cumplir con los elementos que son reconocidos en la evaluación.
- Si no es consensuada puede derivar en problemas en su aplicación.
- Si no es transparente y técnicamente impecable, puede generar problemas de falta de credibilidad.
- Es necesario contar con un número muy importante de evaluadores bien preparados.

Para prevenir estos riesgos establecen unas propuestas a modo de ideas para el debate:

- Es necesario crear una imagen constructiva de la evaluación, difundiendo el planteamiento de que mejora la actuación profesional del profesor. Ello implica pasar de un enfoque burocrático a otro más profesional. La puesta en

marcha de un sistema de evaluación del desempeño docente debería siempre estar precedida de un profundo debate y sólo ser implementado cuando haya una general aceptación por parte de la comunidad educativa, fundamentalmente de los docentes. Sin duda alguna, los sistemas de evaluación impuestos no logran alcanzar el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza.

- Un elemento crítico a tener muy en cuenta es el de la calidad del sistema de evaluación. Calidad que no sólo incluye la adecuación de características técnicas tales como validez o fiabilidad, sino también las de credibilidad y utilidad, así como las de transparencia y equidad. Y para que una propuesta de evaluación sea de calidad ha de tener explicitado el modelo de docente ideal que defiende. También parece necesario relacionar la evaluación del docente con la del centro en su conjunto. El docente desarrolla su tarea en una organización, no es posible evaluar al profesorado sin tener en cuenta los valores del centro, su cultura, su contexto, etc.
- Otro elemento clave es la implicación del docente. Se evalúa el desempeño docente con el profesor, no contra él. Así, es necesario incorporar procedimientos de autoevaluación y permitirle estar implicado en el proceso y en sus resultados. Pero, por encima de todo, el gran reto de los sistemas de evaluación del desempeño es cómo hacer que la evaluación se convierta en mejora. Es, relativamente fácil evaluar, poner una puntuación o incluso detectar las dificultades y aspectos a ser mejorados; sin embargo, es mucho más difícil que se produzca un cambio real en el docente, que desemboque en un cambio en su desempeño. Es más difícil utilizar los resultados con fines de desarrollo profesional, acompañamiento y asistencia técnica a las escuelas.

Después de reconocer que existe una gran variabilidad de situaciones entre los distintos países y la existencia de dificultades que conlleva la evaluación del profesorado se centran en cinco elementos clave en la evaluación del desempeño docente para poder concretar las diferencias y describen cinco modelos de sistemas de evaluación paradigmáticos.

## **4.1. Elementos clave en la evaluación del desempeño docente, según el estudio de la UNESCO (2007)**

### **A. La existencia de evaluaciones externas**

De una forma u otra en todos los países de Europa y América se da algún tipo de evaluación del desempeño del profesorado no universitario. Sin embargo, mientras que en algunos países se ha organizado de manera formal algún sistema de evaluación externa del profesorado de forma generalizada, en otros, sólo está presente la autoevaluación del docente que se desarrolla de una manera más informal.

En España se considera que no se ha establecido un sistema de evaluación del desempeño docente, con carácter general, y tampoco en los siguientes países:

- La mayoría de los países de Europa Occidental: Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Finlandia, Irlanda, Italia, Islandia, Liechtenstein Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Reino Unido (Escocia) y Suecia.
- Tres países de la Europa del Este: Eslovaquia, Hungría y Letonia.
- Y algunos países de América Latina: Brasil, Ecuador, Nicaragua, Panamá y Paraguay.

Por el contrario, se ha regulado una evaluación del desempeño docente de carácter externo en bastantes países europeos y en la mayoría de los americanos:

- Países europeos: Alemania, Eslovenia, Estonia, Francia, Grecia, Lituania, Malta, Polonia, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), República Checa y Rumania.
- Países americanos: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, México, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela; así como los dos estados de los Estados Unidos de América analizados en el estudio, California y Carolina del Norte.

Esta clasificación realizada en a partir de las informaciones oficiales de cada país, exige matizaciones para ajustarse a la realidad. Así, en España e Italia sí que hay un sistema de evaluación del desempeño docente, pero sólo para situaciones muy excepcionales: para licencia por estudio y viajes al extranjero. Y en otros lugares, como por ejemplo en los países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia) y en los Países Bajos, la

responsabilidad de los docentes recae en el centro educativo, de tal forma que éstos pueden poner en marcha procesos de evaluación, que pueden tener repercusiones sobre su salario.

Además en España, como consecuencia de la puesta en marcha de la LOE, se aprobaron en algunas de sus Comunidades Autónomas planes de evaluación de la función docente.

En los dos estados analizados de los Estados Unidos de América (así como en el resto de la Federación) la responsabilidad de la evaluación de los docentes recae en los distritos escolares, aunque existen unas pautas generales que establece la administración estatal.

La evaluación externa del desempeño docente no está generalizada, se da en la mitad de los países analizados y la mayor concentración recae en los países de América Latina, de Europa del Este, y en algunos de Europa Occidental.

## **B. Los propósitos y repercusiones de la evaluación del desempeño docente**

Todos los sistemas de evaluación del desempeño docente tienen dos propósitos elementales: por una parte, mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza; y, por otra, obtener información para tomar alguna decisión respecto al docente como el incremento salarial o su promoción. El primero supone una evaluación de tipo formativo y el segundo una evaluación sumativa.

En todos los países analizados, la evaluación del desempeño docente tiene como uno de sus propósitos básicos, formulados de manera más o menos explícita, la mejora de la calidad de la enseñanza; es decir, busca colaborar con el desarrollo profesional del docente mediante el mantenimiento o la optimización del desempeño y de los resultados de la enseñanza. Además, puede afirmarse que esta evaluación formativa es el propósito fundamental en los sistemas de evaluación internos, así como en la evaluación de los profesores desarrollada por los propios centros docentes.

En la mayoría de países donde se ha establecido un sistema de evaluación externo del desempeño docente, la evaluación combina el carácter formativo con el sumativo, junto con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza también busca obtener información con vistas a seleccionar y/o clasificar a los docentes para tomar alguna decisión administrativa. De esta forma, para la mayoría de los países en los que existe evaluación externa del desempeño docente, esta evaluación tiene repercusiones sobre su salario o su promoción.

Los resultados de la evaluación del desempeño, son considerados en la promoción horizontal de los maestros en:

- La mayoría de países de América latina: Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.
- Y algunos países europeos: Alemania, Eslovaquia, España, Estonia, Francia, Grecia, Malta, Polonia, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Rumania.

De esta forma, en Francia, por ejemplo, los docentes que quieran ascender de nivel y de categoría deben solicitar ser evaluados. Esta evaluación es desarrollada por el inspector de la zona y tiene en cuenta temas de tipo pedagógico (planificación y desarrollo de las clases), y de tipo administrativo, como la asistencia y la puntualidad; siendo los primeros los que más pesan para la promoción.

En México existe un complejo sistema de evaluación para promocionar dentro de la carrera magisterial. Considera seis factores: la antigüedad, el grado académico, la preparación profesional, la acreditación de cursos de actualización y superación profesional, el desempeño profesional y el aprovechamiento escolar (de los maestros frente al grupo).

“En España, por último, y sólo para los profesores de Educación Secundaria, existe el Cuerpo de Catedráticos como única forma de promocionar. Las convocatorias para la promoción son muy excepcionales y en ese caso la evaluación se realiza mediante un concurso-oposición.” (UNESCO, 2007:97)

Quiero matizar que La Ley General de 1970 (artículo 108) ya creó los cuerpos de Catedráticos Numerarios de Bachillerato, de Escuelas Universitarias, de Universidad y de Formación Profesional. No sólo existe el cuerpo de Catedráticos como forma de promocionar para los profesores de Educación Secundaria.

La LOGSE en sus disposiciones adicionales décima a la decimoquinta establece el reconocimiento de la condición de Catedrático de Educación Secundaria a los Catedráticos Numerarios de Bachillerato y se crean también la condición de Catedrático de Artes Plásticas y Diseño y los cuerpos de Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas y de catedráticos de Música y Artes Escénicas. En la disposición decimosexta se dice que la condición de catedrático, con los correspondientes efectos, se adquirirá con carácter personal, podrá reconocerse al treinta por ciento de los funcionarios de cada cuerpo y se valorará a todos los efectos como mérito docente específico.

Para adquirir la condición de catedrático será necesario tener una antigüedad mínima de ocho años en el correspondiente cuerpo y especialidad, y ser seleccionado en las convocatorias que al efecto se realicen. En dichas convocatorias se valorarán los méritos de los concursantes, entre los que se tendrán en cuenta el trabajo desarrollado y los cursos de formación y perfeccionamiento superados, así como los méritos académicos. Asimismo se realizará una prueba, consistente en la exposición y debate de un tema de su especialidad, elegido libremente por el concursante.

Vuelven a crearse, en las disposiciones adicionales novena y décima de la LOCE, los cuerpos de catedráticos de Enseñanza Secundaria, de catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas y de catedráticos de Artes Plásticas y Diseño. La LOE deroga la LOCE pero se mantiene en su disposición adicional séptima la creación de los mismos cuerpos de catedráticos. Y la LOMCE no modifica la LOE en este aspecto.

En otros países, donde existe evaluación del desempeño docente de tipo externo, los resultados de la misma son la base para un incremento salarial que se añade al salario base. Suelen ser países en los que existe un sistema de carrera docente con escalafones horizontales. Sucede en tres países de América Latina: Chile, Cuba y Honduras; y en cinco países de Europa: Chipre, Eslovenia, Letonia, República Checa (ahora Chequia y Eslovaquia) y Rumanía.

En Dinamarca, Noruega, Suecia y en los Países Bajos todas las competencias en materia de personal docente la tienen los centros educativos. De esta forma, los centros pueden poner en marcha procesos de evaluación de sus docentes, y si lo consideran pertinente, pueden hacer que los resultados de esa evaluación tengan repercusión sobre los profesores.

En Rumanía, se ha establecido un sistema de evaluación del desempeño docente obligatorio y con periodicidad anual para todos los profesores. Los resultados obtenidos en el mismo, constituyen un criterio eliminatorio para la asignación de incentivos salariales, para la promoción y para el desarrollo profesional. De esta forma, los docentes que han obtenido altas calificaciones en la evaluación pueden competir por los incentivos salariales otorgados a los desempeños profesionales. También es necesario haber tenido esa máxima puntuación para competir por los puestos de gestión, dirección y control, y para participar en los exámenes específicos de grado profesional que también conducen a aumentos salariales.

En Eslovenia los docentes que obtengan una puntuación por encima del promedio reciben un incremento salarial del 20%. Y, por último, en Letonia, aunque no hay un sistema



de evaluación externa reglamentada, si un profesor realiza un trabajo que es considerado como excepcional, puede recibir un incremento salarial.

En Argentina, Chile y Rumanía el resultado de la evaluación del desempeño docente se considera como un criterio más para la promoción vertical.

En España la elección del Director del centro en 2007 era competencia del Consejo Escolar pero para ser candidato era necesario estar acreditado por la Administración educativa siendo uno de los requisitos para la acreditación superar un proceso de evaluación del desempeño docente. Actualmente ha cambiado el sistema de selección de Directores.

En Cuba y en Bolivia los resultados negativos de la evaluación del desempeño docente obligatorio pueden tener repercusiones negativas, llegando incluso a la suspensión del trabajo.

En Bolivia los docentes han de realizar cada cinco años un examen teórico-práctico de suficiencia profesional. Los docentes que no lo superen tienen una segunda oportunidad al año siguiente. Si en esta ocasión tampoco aprueban, serán suspendidos de la función docente, sin trabajo, ni sueldo, hasta que aprueben el examen en una tercera y última oportunidad. Si tampoco aprueban, quedarán definitivamente separados del Servicio de Educación pública.

En Honduras, si el docente obtiene un 80% o más en la evaluación anual, puede realizar estudios o investigaciones autorizadas por la Secretaría de Estado en el despacho de educación tanto en el país como en el extranjero, con sueldo.

En España o Italia es necesaria una evaluación positiva del desempeño docente para obtener licencias por estudio. En España, desde hace unos años se conceden licencias por estudio pero son sin sueldo.

### **C. Los fundamentos teóricos de los sistemas de evaluación del desempeño docente**

En el estudio se afirma que cualquier propuesta de evaluación docente parte de una concepción de lo que es ser un buen docente. De esta forma, será diferente el modelo de evaluación si se considera que un buen docente es aquel que: se desenvuelve bien en el aula, sus alumnos aprenden, sabe la materia y sabe enseñarla, o aquel que posee una serie de rasgos y características positivas.

Para analizar las propuestas de los distintos países sobre las características que debe reunir un “buen docente”, el estudio de la UNESCO (2007:97) se basa en la clasificación de Marczely (1992:279-290) para identificar seis teorías:

- Modelo centrado sobre los rasgos o factores.
- Modelo centrado sobre las habilidades.
- Modelo centrado en las conductas en el aula.
- Modelo centrado sobre el desarrollo de tareas.
- Modelo centrado en los resultados.
- Modelo basado en la profesionalización.

Son pocos los sistemas de evaluación del desempeño que hacen explícitos los fundamentos teóricos de los que parten. Una excepción a esta norma es el llamado Marco para la Buena Enseñanza (MBE) propuesto por el Ministerio de Educación de Chile (2008). Supone la referencia teórica a partir de la cual se desarrolla la propuesta de evaluación de docentes. Está conformada por cuatro dominios: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio de aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, y responsabilidades profesionales; dominios que posteriormente se concretan en veinte criterios de ejercicio profesional y en un buen número de descriptores.

El estudio considera que este marco es ecléctico porque recoge aspectos de habilidades, conductas en el aula, desarrollo de tareas y actividades relacionadas con la profesionalización y que constituye un ejemplo de los modelos desarrollados en América Latina.

En otras propuestas, a falta de un marco teórico explícito, es posible deducir el mismo, a partir de los elementos que conforman el sistema de evaluación del desempeño docente:

- En Colombia, la normativa establece catorce aspectos del desempeño a valorar: construcción y desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, cumplimiento de las normas y políticas educativas, conocimiento y valoración de los estudiantes, fundamentación pedagógica, planificación del trabajo, estrategias pedagógicas, estrategias para la participación, evaluación y mejoramiento, innovación, compromiso institucional, relaciones interpersonales, mediación de conflictos, trabajo en equipo, y liderazgo.

- En Costa Rica, según el Manual de Evaluación y Certificación, se considera, por una parte la evaluación de la personalidad, en donde se tienen en cuenta: relaciones humanas, capacidad de razonamiento, desarrollo intelectual, madurez, expresión oral,

conducta social, iniciativa y expresión escrita. Por otra parte, se realiza una evaluación del trabajo, donde se consideran: la relación con alumnos, padres de familia y la comunidad; la organización del trabajo, el desarrollo de programas, la calidad del trabajo realizado, la aplicación de métodos educativos, la cantidad de trabajo realizado, la disciplina y la jefatura.

- En Cuba se evalúan los resultados del trabajo, la preparación para el desarrollo del mismo, las características personales, el cumplimiento de las normas de conducta y principios de ética pedagógica y profesional.

- En El Salvador los criterios se centran en tres bloques: preparación profesional, aplicación del trabajo y aptitud docente.

- En Eslovenia los criterios de evaluación comprenden: conocimientos y habilidades; competencias multidisciplinares; independencia, fiabilidad, creatividad y desempeño profesional; el trabajo colaborativo con los compañeros y las relaciones con los padres de familia.

- En California se considera el progreso de los alumnos en relación con los estándares propuestos por el distrito escolar, las técnicas y estrategias de instrucción empleadas, el apego a los objetivos curriculares y el establecimiento de un clima de aula adecuado para el aprendizaje.

- En Perú, los elementos del marco son: eficiencia en el servicio, asistencia y puntualidad y, finalmente, participación en el trabajo comunal y en la promoción social.

- En Puerto Rico son cinco: manejar su sala de clases eficientemente y mantener la disciplina en ella, motivar a los estudiantes y diseñar estrategias ajustadas a su condición, aprovechar los recursos tecnológicos que facilitan la docencia, evaluar objetivamente la labor de los alumnos, adaptar su comportamiento a los reglamentos de la escuela y del sistema educativo.

- En República Dominicana, por último, se considera la capacidad de los docentes y su formación.

Murillo Torrecilla, F.J., González de Alba, V. y Rizo H.H. participaron como investigadores en el estudio de la UNESCO (2007:100-101). Echan en falta una visión común en la evaluación del desempeño docente, incluso en países como los analizados que se ajustan a un modelo de evaluación análogo.

Concluyen que ningún país sigue un marco teórico puro, sino que refleja influencias de varios de ellos. De esta forma, se apuesta por una visión compleja y múltiple de lo que es

un docente de calidad. Todos los modelos teóricos antes señalados se ven reflejados en un país u otro: desde el modelo de rasgos o factores en Cuba o Costa Rica, hasta el modelo centrado en resultados, considerado en California.

Piensan que los responsables políticos de la evaluación deberían reflexionar sobre el hecho de que no exista un modelo único común de lo que se considera un “docente de calidad”. De tal forma que actividades análogas en contextos similares, son vistas de maneras diferentes, y valoradas y reconocidas de manera diferencial.

Desde mi punto de vista, precisamente es preocupante la necesidad que se siente por uniformar la concepción de un “docente de calidad”. Si esto fuera posible bastaría con enseñar a los futuros profesores a realizar una serie de actividades docentes que serían “eficaces” en esos contextos “similares”. Las situaciones educativas conflictivas con las que se encuentra un profesor cada curso académico en su centro educativo y en su aula son únicas porque las personas que intervienen también lo son: el alumno, su familia, el resto de profesores, el Equipo Directivo y la Administración educativa. Las condiciones personales, de formación y situación laboral pueden ser muy diferentes. El profesor tiene que tenerlas en cuenta y trabajando en equipo con el resto de profesores tratar de buscar la colaboración de todos los participantes para intentar mejorar como profesor y como persona e intentar ayudar a los alumnos en sus procesos educativos.

#### **D. Los instrumentos utilizados**

Son ocho los procedimientos de obtención de información que se enumeran en el estudio como más utilizados para la evaluación externa del desempeño docente: observación en el aula, entrevistas o cuestionarios al docente, informe de la dirección del centro, cuestionarios dirigidos a los alumnos o a sus familias, test y pruebas estandarizadas, portafolio del profesor, pruebas de rendimiento a los alumnos, así como diferentes procedimientos de autoevaluación del docente.

Dadas las claras limitaciones técnicas que se derivan de la utilización de un único procedimiento para obtener una imagen global y objetiva del docente, en todos los países se utilizan varios instrumentos de manera combinada. Por ejemplo, en Chile se utilizan cuatro procedimientos: portafolio de evidencias estructuradas; pauta de autoevaluación, entrevista estructurada al docente evaluado e informe de referencia del Director y del jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP). En Alemania, se combina la observación de las clases, la

revisión de los documentos generados en el proceso de enseñanza, el informe de los superiores y la entrevista con el docente.

También es frecuente que no se establezcan reglamentariamente instrumentos de evaluación, sino que se deje a cada centro o distrito o autoridad local la utilización de sus propios procedimientos. Paradigmático en ese sentido resulta Colombia, donde exclusivamente se señalan los posibles instrumentos entre los que se encuentran las fuentes personales, integrantes de la comunidad educativa o cuerpos colegiados de la institución que puedan dar testimonio sobre el desempeño del evaluado; los documentos, registros y testimonios escritos personales e institucionales como: innovaciones educativas, resultados significativos en los aprendizajes de los estudiantes, desarrollo de proyectos pedagógicos, actas, programaciones, informes; las observaciones directas; y, por último, las reuniones, encuentros o entrevistas con el docente implicado.

El propósito y las consecuencias de la evaluación tienen repercusión sobre la metodología y los procedimientos de evaluación utilizados, según el estudio. De esta forma, mientras que una evaluación sumativa, con consecuencias sobre el salario o la promoción de los docentes exige que el procedimiento sea objetivo y homogéneo para todos, para que tengan las mismas posibilidades de obtener buena puntuación y, con ello, equidad en las posibilidades de ascenso o incremento salarial, en la evaluación formativa es necesario que los procedimientos se ajusten a cada docente y a su situación particular.

En la evaluación de los profesores, que no deja de ser una evaluación educativa, no se trata tanto o tan sólo de ser objetivos cuanto de ser justos. Objetividad y justicia no se excluyen pero tampoco son sinónimos, Por medio de procedimientos objetivos y homogéneos para todos no aseguramos que se actúa simultáneamente con justicia, incluso podemos ser objetivamente injustos, pero nunca estaremos seguros de actuar con justicia limitando la responsabilidad a comportamientos de un modo objetivo y nunca podremos ser justos obrando arbitrariamente. (Álvarez Méndez, 2011a:51).

En Argentina son los pares los que realizan la observación del docente; en Costa Rica es el rector del centro, y en Cuba pueden ser el Director o Subdirector, los jefes de ciclo o departamento, los inspectores o los asesores.

En España es el inspector, de la zona donde trabaja el docente, el responsable del proceso global de evaluación.

En Chile se utiliza una entrevista estructurada, basada en dominios y criterios del Marco para la Buena Enseñanza y que es aplicada por un evaluador par del docente

evaluado. También, incluye una pregunta sobre aspectos relevantes del contexto en que se desempeña el docente y que puedan haber afectado en el desempeño del entrevistado.

En muchos países se solicita a la dirección del centro o del departamento un informe donde se señalan tanto las capacidades del docente como el desempeño de la tarea que ha desarrollado. En Chile, tanto el Director como el jefe de la UTP realizan cada uno un informe acerca de su desempeño profesional como docente, a partir de una pauta estructurada referida a diferentes aspectos contenidos en el MBE.

En algunos países, como en Bolivia, se utilizan pruebas estandarizadas o test para analizar las habilidades básicas, así como los conocimientos pedagógicos y académicos de los docentes.

En los últimos años se está extendiendo el uso del portafolio como instrumento de evaluación externa pero, sobre todo, como herramienta para la auto-reflexión por parte del profesorado.

A pesar de que no es posible considerar el portafolio como un instrumento que en sí mismo se constituya como el único sistema para la evaluación externa, sí que ayuda a obtener información útil que puede llegar a ser un valioso instrumento en la evaluación del desempeño docente, porque además de reunir experiencias significativas y representativas, permite apreciar la comprensión y el sentido de lo relevante para el docente. Por ello, es muy útil cuando la finalidad de la evaluación es la orientación y mejora del desarrollo profesional del educador. En Chile, los docentes han de completar un portafolio donde el profesor recopila diversos materiales como evidencia de su trabajo. Está compuesto por módulos:

- Unidad pedagógica: está conformado por el diseño e implementación de una unidad pedagógica, la evaluación final de dicha unidad y una reflexión sobre su quehacer docente.
- Clase filmada: está compuesto por el video de una clase filmada (de 40 minutos), una ficha descriptiva de la misma y fotocopia de los recursos de aprendizaje utilizados, si corresponde. La filmación será realizada por una persona acreditada que acordará a través del Director de su establecimiento el día y la hora de filmación.

Aunque mucho menos frecuente por las duras críticas que ha recibido, otra información susceptible de ser utilizada para la evaluación externa del desempeño docente, es considerar los resultados académicos de los alumnos. Este procedimiento es utilizado, por

ejemplo en California, donde se estudia el progreso de los estudiantes en relación con los estándares propuestos por el distrito escolar, al igual que en Puerto Rico.

Otra estrategia utilizada por algún país, como Cuba, es la de obtener información sobre el desempeño de los docentes mediante la aplicación de cuestionarios cerrados dirigidos a los alumnos o a sus familias.

Por último, en algunos países como en España o en Chile, se pide a los propios profesores que hagan un informe que recoja su propia autoevaluación.

En España, en algunas Comunidades Autónomas que tienen aprobados planes de evaluación de la práctica docente además de esta autoevaluación se pide al Director o a algún otro miembro del equipo directivo que evalúe a los profesores a través de cuestionarios y adjuntar una extensa documentación que justifique los méritos (artículo 10.2 del *Decreto 5/2011, de 16 de febrero, por el que se aprueba el reglamento de los Planes de evaluación de la función docente del Principado de Asturias*). Como veremos más adelante, tras la aprobación de la LOMCE y la legislación que la desarrolla, las Administraciones educativas requieren una autoevaluación de los profesores basada en los resultados de los alumnos que han de evaluarse en función de unos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que fijan el MECD y las Administraciones educativas.

### **E. Responsables, carácter obligatorio y periodicidad**

En varios países de Europa, y de América Latina, los principales agentes responsables de la evaluación de los docentes son las personas que ocupan los puestos directivos de los centros educativos. Aunque no siempre es así, en México, en España o en Italia, por ejemplo, son las autoridades educativas quienes se responsabilizan del proceso. Para el desarrollo de la evaluación, junto con el Director o Directora, suele trabajar la supervisión educativa. En ocasiones, se cuenta con especialistas, o incluso, con profesores pares que apoyan el proceso de evaluación.

Dependiendo del tipo y los propósitos de la evaluación, ésta puede ser obligatoria o voluntaria. Así, por ejemplo, es obligatoria en Argentina, Bolivia, Chile, California, Carolina del Norte, Honduras, Puerto Rico y en República Dominicana, mientras que en: España, Francia, Italia, México o Reino Unido es voluntaria. En Chile, se distingue la evaluación del desempeño anual, de carácter obligatorio y la evaluación de competencias, que es voluntaria, aunque no puede transcurrir más de seis años entre una y otra.

Para los países donde es obligatoria la evaluación, también se encuentran importantes diferencias en cuanto a la periodicidad en las evaluaciones. Así, por ejemplo, es anual en Argentina, Colombia, Honduras y Puerto Rico; bianual en California (para profesores con contrato permanente), o quinquenal en Bolivia. En Cuba se entiende que la evaluación es continua.

## **4.2. Modelos de evaluación del desempeño docente en América y Europa**

Una vez analizados en el estudio los sistemas de evaluación del desempeño docente desarrollados en los diferentes países de América y Europa, se realiza una visión global describiendo con un más detalle algunos modelos de evaluación que han considerado como paradigmáticos (UNESCO, 2007: 109-122). Utilizan como criterio básico el propósito de la evaluación del desempeño de docentes que consideran “la espina dorsal” de los otros elementos.

### **4.2.1. Evaluación del desempeño docente en conjunto con la evaluación del centro escolar: Finlandia**

En algunos países, como en Finlandia, no está establecido ningún sistema externo de evaluación del profesorado. Desde esa visión, se prima la profesionalidad del docente para mejorar su propia práctica y se fomenta la autoevaluación del profesorado como medio de su optimización profesional. El sistema educativo finlandés está basado en la confianza hacia los docentes y los centros educativos, de tal forma que en 1990 se eliminó el sistema de inspección o supervisión de centros y profesores. La evaluación del profesorado es un elemento más de la evaluación global de los centros educativos y desde la Administración se impulsa la realización de autoevaluaciones que permitan optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El papel del estado es fomentar la creación de una cultura evaluadora y aportar modelos y recursos para que cada centro pueda establecer su propio camino.



#### **4.2.2. Evaluación del desempeño docente para casos especiales: España**

En otros países la evaluación del desempeño docente se da sólo en circunstancias muy especiales, como por ejemplo, para la concesión de licencias por estudio. En el estudio (UNESCO, 2007:110) se describe cómo, en España, las diferentes leyes educativas, establecen la importancia de la valoración de la práctica docente y su relación con el desarrollo profesional. Cuando se hizo el estudio en España no se había generalizado un sistema de evaluación del desempeño docente para todos los profesores en ninguna Comunidad Autónoma, siendo una cuestión pendiente de las diferentes Administraciones educativas desde hacía más de una década.

El proceso de valoración de la labor profesional de los docentes para la obtención de una licencia por estudios y para la acreditación de los candidatos a la dirección de centros, consistía en una especie de “ensayo” que era la base de la posterior evaluación del desempeño docente. Esta evaluación se centraba en la participación directa en el aula, las actividades relacionadas con ella y las iniciativas para mejorar la práctica docente, así como aquellas otras actuaciones de carácter general vinculadas con la coordinación pedagógica, la participación en la vida del centro y la atención al alumnado y, en algunos casos, a las familias.

La responsable de la realización y la coordinación de la evaluación era la inspección educativa, y para ello se apoyaba en los indicadores e instrumentos elaborados desde la Administración educativa. El proceso de evaluación y los instrumentos utilizados eran los siguientes:

- El inspector responsable enviaba al docente, al director del centro, al jefe de estudios y al jefe de departamento o coordinador de ciclo, cuestionarios elaborados para la valoración del docente.
- El docente hacía un informe en el que incluía su propia valoración.
- Los inspectores tenían entrevistas con el docente, el Director, el Jefe de estudios y el Jefe de Departamento o Coordinador de Ciclo, donde debían aportar la documentación que se les pedía. En lo posible, la entrevista con el Director era la primera y la del docente la última.
- El inspector realizaba una observación en el aula en dos periodos lectivos previamente concertados con el profesor. Como complemento, el inspector podía

solicitar cuantos documentos considerase oportuno. En esta observación, se podía contar con la presencia de un profesional experto en la especialidad del profesor.

- A partir de toda la información recogida, el inspector redactaba un informe sobre la valoración de la labor profesional, que incluía las puntuaciones en cada una de las dimensiones y subdimensiones, objetos de la evaluación. En caso de desacuerdo, se podía reclamar ante el Jefe del Servicio de Inspección.

#### **4.2.3. La evaluación del desempeño para conseguir el desarrollo profesional: California**

En este tercer modelo, el propósito fundamental de la evaluación externa de los docentes, es que reciban información objetiva para que ellos mismos mejoren en su desempeño profesional. De esta forma, los resultados no tienen ninguna repercusión en la visa profesional o laboral del docente. El ejemplo más claro de este modelo es California.

En este país la junta de gobierno de cada distrito escolar es la responsable de establecer los estándares que cada alumno debe obtener al finalizar cada ciclo escolar de la enseñanza elemental o secundaria. Así mismo, esta junta de gobierno deberá evaluar el desempeño de los docentes en relación a los siguientes criterios:

- El progreso de los alumnos en relación a los estándares propuestos por el distrito escolar.
- Las técnicas y estrategias de instrucción empleadas.
- El apego a los objetivos curriculares.
- El establecimiento de un clima de aula adecuado para el aprendizaje.

Las evaluaciones para los docentes provisionales, serán cada año, mientras que para los docentes con estatus permanente, serán cada dos años. Los resultados de la evaluación deben entregarse por escrito a los docentes treinta días antes del último día del ciclo escolar, y estará acompañada de sugerencias de mejora, así como de posibles planes de formación profesional que ayuden al docente a mejorar su práctica pedagógica.

A partir de 1997 se introducen los estándares para los docentes de California, que son:

- Compromiso y apoyo en el aprendizaje de todos sus alumnos.
- Creación y mantenimiento de climas efectivos para el aprendizaje.
- Comprensión y organización de contenidos.
- Planeación y desarrollo de experiencias de aprendizaje para todos los alumnos.

- Evaluación de aprendizajes.
- Desarrollo profesional.

Estos estándares son utilizados por el Departamento de Educación y la comisión de acreditación para la evaluación formativa de los docentes durante su formación inicial, o bien, a lo largo de su carrera.

#### **4.2.4. La evaluación como base para un incremento salarial**

Un cuarto modelo está representado por aquellos sistemas educativos que realizan evaluaciones periódicas del desempeño docente para la concesión de incrementos salariales. El estudio de la UNESCO (2007:113) ejemplifica este modelo a través de dos países con cultura, situación socioeconómica y sistemas educativos muy diferentes: Chile y Rumanía.

Aunque la preocupación por evaluar el desempeño de la docencia en los niveles no universitarios en Chile tiene una larga tradición, el actual sistema de evaluación es muy reciente, surge a partir del Acuerdo Marco tripartito suscrito por el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores de Chile, en 2003. El nuevo sistema de evaluación que tiene carácter formativo se realizará cada cuatro años, y el resultado final de cada profesor corresponde a una apreciación global relativa al desempeño profesional, relacionado con el MBE, sus dominios y criterios y que establecerá su desempeño en uno de los cuatro niveles siguientes: destacado, competente, básico e insatisfactorio. De acuerdo con el MBE, se consideran los cuatro dominios para la evaluación. Se realiza en base a evidencias del desempeño profesional, a través del portafolio docente, autoevaluación, entrevista estructurada e informe de referencia de terceros. Se nombran distintos responsables de la evaluación:

- Un docente de aula en ejercicio que debe realizar la entrevista al docente evaluado y conformar la comisión comunal de evaluación. Debe tener, al menos, cinco años de experiencia en el sistema escolar formal y del mismo nivel de enseñanza de los docentes que entrevista.
- Docentes de aula especialistas, seleccionados y capacitados por las universidades responsables de los centros de corrección, para evaluar los distintos productos del portafolio.
- Una comisión comunal de evaluación compuesta por los docentes de aula en ejercicio que realizan las entrevistas y por el coordinador comunal de evaluación. Su

función, es recibir los resultados obtenidos a través de los distintos instrumentos, analizar e integrar estos datos con la información recogida acerca de factores de contexto relevantes para el desempeño del docente y emitir la decisión final sobre la evaluación de cada docente.

Los docentes evaluados como destacados y competentes tendrán acceso prioritario a oportunidades de desarrollo profesional, mientras que los que obtengan en su evaluación global el nivel de básico o insatisfactorio, dispondrán de planes específicos de perfeccionamiento gratuitos destinados a superar sus debilidades.

Finalmente, todos los docentes que hayan sido evaluados como destacados o competentes podrán postular voluntariamente para una asignación variable por desempeño docente, mediante una prueba escrita de conocimientos disciplinarios y pedagógicos.

En Rumania, las evaluaciones del profesorado, de los auxiliares de profesores y del personal de gestión, dirección y control, es llevado a cabo anualmente bajo un esquema de evaluación de fichas elaboradas por el Ministerio de Educación e Investigación. Las fichas de evaluación están correlacionadas con la descripción del trabajo del puesto respectivo; la evaluación se realiza a través de un sistema de promedio cuantitativo (con una escala de 1 a 100). La evaluación de desempeños profesionales individuales es llevada a cabo de acuerdo a un conjunto de unidades de competencia, cada una detallada con indicadores de desempeño. Las unidades de competencia son las siguientes:

- Organización y cumplimiento de las actividades de aprendizaje.
- Participación en acciones complementarias a las actividades de aprendizaje.
- Participación en actividades pedagógicas y de entrenamiento especial.
- Capacidad de comunicación.
- Conducta y comportamiento.

La evaluación de la ficha tiene en cuenta todas las unidades de competencia mencionadas arriba y los indicadores de desempeño asociados, señalando las calificaciones máximas para cada indicador de desempeño. La evaluación del desempeño profesional individual, se expresa mediante el número de puntos asignado a cada indicador de desempeño y el promedio cuantitativo final, es el resultado de la suma de todos estos puntos.

Las evaluaciones individuales de profesores comienzan con una autoevaluación y concluyen con la asignación de un promedio cuantitativo personal. La ficha de evaluación es avalada por el Director de departamento y por el Director de la escuela, y es enviada al consejo administrativo de la escuela. El consejo administrativo de la escuela analiza la

actividad del maestro y determina el promedio final cuantitativo individual en presencia del profesor correspondiente. Este promedio final, es entonces, transformado a un promedio cualitativo individual de acuerdo con las siguientes reglas: 60 o inferior recibe la nota de *insatisfactorio*, entre 61 y 70 la nota de *satisfactorio*, entre 71 y 80 la nota es *bien*, entre 81 y 100 la nota es *muy bien*.

Los resultados de las evaluaciones anuales constituyen un criterio eliminatorio para la asignación de incentivos salariales para la promoción y para el desarrollo profesional. Solamente los profesores evaluados con las notas cualitativas *muy bien*, por sus actividades durante los últimos 1 a 4 años, pueden competir por los incentivos salariales otorgados a los desempeños profesionales altos: el salario al mérito (15% de incentivo salarial durante 1 año) y el grado al mérito (20% de incentivo salarial durante un periodo de 4 años). El promedio cualitativo *muy bien* es también requerido para competir por los puestos de gestión, dirección y control y para participar en los exámenes específicos de grado profesional, grado didáctico I y grado didáctico II (ambos incluyen también aumentos salariales).

#### **4.2.5. La evaluación para la promoción docente**

El estudio de la UNESCO (2007:116) reúne de nuevo, como prototipos de un modelo, a dos países que comparten pocas similitudes en sus sistemas de educación, por su cultura y por su situación social y económica: Reino Unido y Colombia. El motivo que tienen en cuenta para relacionarlos es utilizar la evaluación externa del desempeño docente, como un criterio fundamental para el ascenso en un sistema de clasificación de los profesores (escalafón) que lleva aparejado un incremento salarial.

En Reino Unido se introdujo en el año 2000 una nueva estrategia para la mejora del desempeño para los docentes y Directores en las escuelas financiadas por la Administración Pública en Inglaterra. En esa línea, el Departamento de Educación y Habilidades, desarrolló una caja de herramientas que apoya a los Directores y a las juntas de gobierno sobre la mejora del desempeño de las escuelas.

La política de mejora del desempeño de las escuelas incluye:

- Un comité que acuerde, supervise y revise los objetivos con cada docente.
- Un calendario anual ligado al plan de la escuela.
- Documentación estándar para el uso de todos los docentes de la escuela.

Esta política debería proveer a los profesores de una oportunidad de discusión profesional con su líder de equipo sobre su trabajo y su desarrollo profesional que les animaría a compartir las buenas prácticas a través de la escuela y desarrollar sus habilidades profesionales y futuras carreras. En todos los momentos del proceso, la igualdad de oportunidades debe ser promovida. El ciclo implica tres etapas:

- Planificación: hablar y registrar prioridades y objetivos con cada profesor y determinar cómo el progreso será supervisado.
- Escucha: registrar el progreso en todas las partes del ciclo, tomando cualquier acción de soporte necesaria. Se pueden usar varios métodos para supervisar el progreso, incluso la observación en el aula. En la valoración de un profesor, el evaluador debe observar las clases al menos en una ocasión.
- Retroalimentación del desempeño: repaso de objetivos y estándares, reconocimiento de fuerzas y logros e identificación de áreas para su desarrollo.

Los resultados de la reunión deben estar preparados diez días escolares después de la entrevista de apreciación. La información relevante de declaraciones de revisión puede ser considerada por aquellos que son responsables de tomar decisiones sobre la interpretación, promoción, paga, disciplina o descarte de profesores.

En Colombia, el ejercicio de la carrera docente está ligado a la evaluación permanente. La evaluación verificará que en el desempeño de sus funciones, los docentes y directivos mantengan niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifiquen su permanencia en el cargo, también estará al tanto de los ascensos en el escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado. Se establecen los siguientes objetivos para la evaluación:

- Estimular el compromiso con su desarrollo profesional, rendimiento y capacitación continua, buscando la mejora de la calidad de la educación.
- Conocer los méritos de los educadores y comprobar la calidad de su actuación frente a los alumnos y a la comunidad, respecto al desempeño de sus funciones.
- Medir la actualización pedagógica y los conocimientos específicos, con el fin de detectar necesidades de formación y recomendar métodos que mejoren el rendimiento en su desempeño.
- Estimular el buen desempeño en el ejercicio de la función docente mediante el reconocimiento de estímulos e incentivos.

- Establecer sobre bases objetivas qué docentes y directivos docentes deben permanecer en el mismo grado y nivel salarial o ser ascendidos, reubicados en el nivel salarial siguiente, o separados del servicio, por no alcanzar los niveles mínimos de calidad exigidos para el desempeño de las funciones a su cargo.

En el proceso de evaluación de desempeño participarán las autoridades educativas, los superiores, los colegas, el consejo directivo, los padres de familia y los estudiantes. Se definen los siguientes tipos de evaluación:

- Evaluación de periodo de prueba: comprende el desempeño y competencias específicas. Esta prueba se considera superada con una puntuación superior al 60% tanto en desempeño, como en competencias. Si la puntuación es inferior al 60% en alguna de ellas, se les retira del servicio si se trata de docentes o tienen que volver a la docencia, si se trata de directivos.
- Evaluación ordinaria periódica de desempeño anual: se entiende como la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente o directivo, y al logro de los resultados. Se aplica cada año y el responsable es el rector o superior jerárquico.

En Colombia la normativa establece 14 aspectos del desempeño a valorar. Para cada uno de ellos se asigna una valoración que está en la siguiente escala: inferior (1 ó 2 puntos), media (3 ó 4 puntos y superior (5 ó 6 puntos).

Como resultado de lo anterior, se consignan las observaciones tanto del evaluador como del evaluado y se elabora un plan de desarrollo profesional que debe servir de base para la evaluación del año siguiente.

La evaluación de competencias se efectúa cada vez que la correspondiente entidad territorial lo considere conveniente y nunca puede transcurrir un tiempo superior a los seis años entre una y otra. Se hace con carácter voluntario para los educadores inscritos en el escalafón que pretendan ascender de grado o de categoría dentro de un mismo grado. Debe permitir la valoración de por lo menos, los siguientes aspectos: competencias de logro y acción, de ayuda y servicio, de influencia, de liderazgo y dirección, cognitivas y de eficacia personal. Los educadores que obtengan en esta evaluación una puntuación superior al 80%, son candidatos a ser reubicados en un nivel salarial superior o a un ascenso en el escalafón. Para ello, se procede en estricto orden de puntuaciones hasta completar las cantidades presupuestadas anualmente.

El estudio de la UNESCO (2007) se centra en la evaluación de docentes de Educación Básica de centros educativos públicos de un gran número de países en América Latina y en Europa. Parte de lo establecido por las Administraciones educativas y es sobre todo descriptivo. A través del análisis de los elementos que conforman la evaluación del desempeño y la comparación de las soluciones adoptadas intenta establecer tendencias generales sobre distintos temas poniendo como ejemplo sistemas y realidades sociales, culturales y educativas muy diferentes.

El objetivo general de su elaboración fue conocer la estructura y funcionamiento de los sistemas de carrera docente y evaluación del desempeño docente en diferentes países de América y Europa con vistas aportar algunas ideas que pudieran ayudar a formular políticas sobre estos elementos en América Latina. Considero que también ofrece información relevante de cara al análisis y mejora de la evaluación de la práctica docente en España.

En el estudio (2007:23) se dice que hay dos factores que ayudan a entender las diferentes decisiones tomadas en cada sistema educativo respecto a la carrera docente y al sistema de evaluación del desempeño: por un lado la tradición educativa del país y, por otro, las necesidades educativas prioritarias del mismo.

Los sistemas educativos de tradición anglosajona, de los países nórdicos, de los países de Europa central y del este, y de los países de tradición latina (Europa del Sur y América Latina) configuran formas coherentes de entender la educación y su organización, de tal forma que esta tradición incide en cada una de las soluciones adoptadas. No en vano, los elementos que configuran los sistemas de la carrera docente y de la evaluación del desempeño están fuertemente entrelazados entre sí, al igual que lo están con otros. En Finlandia, cuyo sistema educativo se define por la gran autonomía que tienen las escuelas, todas las decisiones relativas a los docentes son tomadas en el interior del centro educativo: la selección, la promoción o la propia evaluación, que es entendida más como un proceso de autorreflexión del docente dentro de la escuela donde trabaja. Frente a lo que sucede en Francia, país paradigmático en el planteamiento más centralista, donde prima el criterio de equidad en todas las escuelas, lo que hace que aspectos como la selección, promoción o evaluación, sean determinados por las autoridades educativas.

Se describen también las diferencias en los planteamientos adoptados en función de las prioridades en la política educativa. En los países de Europa Occidental el objetivo fundamental de la evaluación del desempeño docente consiste en atraer a los mejores candidatos y mantenerlos en la docencia y motivados hasta la jubilación. Sin embargo, en



América Latina y Europa del Este se busca principalmente elevar la calidad de la docencia. Por ello, en América Latina y en muchos países del Este de Europa se pretende establecer escalafones docentes y sistemas de evaluación externa que animen a los educadores a desarrollar mejor su trabajo y a ser recompensados por ello. En los países de Europa Occidental, por el contrario, la evaluación se entiende más como un proceso de reflexión personal para el desarrollo profesional, y los sistemas de promoción como una manera de mantener motivados a los docentes hasta su jubilación (UNESCO, 2007: 24).

No estoy de acuerdo en que las tradiciones educativas de los países y sus necesidades educativas sean en la actualidad los únicos factores determinantes de las decisiones que se toman respecto a la carrera docente y al sistema de evaluación del desempeño de los profesores. Los intereses económicos constituyen un factor primordial que explica la realidad de la evaluación de los profesores en los países que participan en el estudio y que analizaremos en el siguiente apartado.

No obstante, comparto muchas de las ideas que se recogen en esta investigación:

- ⇒ La evaluación de la docencia siempre debe ser consensuada con los profesores, los sindicatos y la comunidad educativa.
- ⇒ No hay que olvidar el valor de la autoevaluación.
- ⇒ La evaluación docente tiene sentido si se piensa en función de la mejora del trabajo de los docentes y de los centros educativos. En varios países la evaluación docente, continúa asociada al control y a la sanción más que al desarrollo profesional y a la mejora de las escuelas.
- ⇒ Es fundamental la formación inicial y permanente de los profesores. Es necesario lograr que la profesión docente sea una actividad atractiva para las jóvenes generaciones, para así poder contar con los mejores candidatos.
- ⇒ Lo que más contribuye a incentivar un buen desempeño docente, además de la buena preparación del profesor, es el hecho de que los profesores se sientan comprometidos con su trabajo y que tengan una alta autoestima. En este sentido someterse a un proceso de evaluación puede ser una forma de mostrar sus capacidades docentes y su profesionalismo aunque no siempre.
- ⇒ Es necesario crear una imagen constructiva de la evaluación, difundiendo el planteamiento de que está a favor del profesor y su actuación profesional. Pasar de un enfoque burocrático a otro más profesional.

## **5. Las políticas educativas y su incidencia en la evaluación de los profesores**

El estudio de la UNESCO (2007) reconoce que las políticas de evaluación de los profesores se han constituido en escenarios complicados, derivados tanto de la dificultad para definir los criterios a medir, los instrumentos a utilizar, los responsables de la gestión de éstos, el marco normativo legal como por aspectos más ligados a las personas: el trabajo inserto en una cultura de la evaluación y las implicaciones éticas que tiene el uso de los mecanismos de evaluación.

Las investigaciones educativas actuales reflejan cómo la búsqueda de la eficacia y la eficiencia llevan a intentar “medir” los factores que determinan los resultados académicos de los alumnos. Sin darse cuenta de que la evaluación de los progresos de los alumnos es una actividad diferente de la que evalúa, en este caso, la calidad de la práctica docente (Elliott, 1992a:59).

Eurydice (2009), la red institucional de información sobre educación creada por la Comisión Europea y los Estados Miembros, ha publicado un informe sobre la autonomía y responsabilidades de los profesores en Europa que dedica el capítulo 6 a la evaluación y los incentivos de los profesores.

Confirma la existencia de una gran diversidad de prácticas de evaluación de los profesores que ya describía el estudio de la UNESCO. Y recoge la evidencia de que los modelos de evaluación actuales prestan mayor atención a los resultados que a los procesos. Tanto si forman parte de procesos de evaluación interna como de evaluación externa, los resultados obtenidos por los alumnos en pruebas estandarizadas se están convirtiendo en el indicador de referencia del rendimiento de los centros educativos, y por extensión, de su plantilla de profesores.

No hace referencia a la bondad de la participación de los profesores en su propia evaluación pero sí a la falta de políticas de apoyo al profesorado para la mejora de la práctica docente. En algunos países se han puesto en marcha planes para el incremento salarial o para la mejora de las condiciones laborales de los docentes. Hay una gran disparidad entre los requisitos oficiales (lo que en la práctica implica ejercer las nuevas competencias asignadas al profesor) y los medios que se ponen a su alcance para lograr los objetivos propuestos. El trabajo en equipo, que la mayor parte de los países incluyen en su legislación como una obligación, es difícil llevarlo a cabo cuando no se cuenta con un tiempo y espacios específicos. En cuanto a la formación permanente del profesorado

también hay una gran incongruencia entre los requisitos establecidos en la legislación y los medios reales disponibles.

McCormick y James (1996:22) ya mantenían que los políticos no suelen partir de primeros principios, sino que toman y adaptan estructuras y procedimientos que observan que funcionan eficazmente en otros lugares. Analizan el nacimiento y desarrollo de la rendición de cuentas educativa, cómo se suscitó en los Estados Unidos antes que en el Reino Unido (de Inglaterra y Gales, en especial).

El concepto de rendición de cuentas está relacionado con las políticas de descentralización que Estados Unidos ha exportado al mundo entero a pesar de que los resultados de numerosos estudios evaluativos muestran que la autonomía escolar por sí misma no ha dado lugar a mejora significativa alguna en el rendimiento académico de los alumnos (Carnoy, 1999:149-150).

El argumento principal a favor de la descentralización es que si a los municipios y, en algunos lugares, a las propias escuelas, se les da un margen más amplio de autonomía en la toma de decisiones, se conseguiría devolver el control local sobre el currículum y los métodos de enseñanza a las comunidades locales y a los profesores y Directores de los centros educativos. Se supone que un mayor grado de flexibilidad y de control local permite un mejor ajuste entre los métodos educativos y los clientes a los que se sirve, así como una mayor responsabilidad de cara a la rendición de cuentas en función de los resultados obtenidos por los alumnos. La calidad de la educación mejorará si las autoridades educativas municipales o locales se ven a sí mismas y son vistas por los demás como auténticas responsables de la educación escolar.

Las políticas de evaluación de profesores de sistemas de educación muy diferentes, en situaciones sociales y políticas diversas responden a su vez a políticas de descentralización que se propagan como una “epidemia política” (Ball, 2007:1). Esta epidemia es sustentada por agentes poderosos, tales como el Banco Mundial (BM) y la OCDE. Uncetabarranechea Larrabe (2011:131) también apoya la idea de que estos agentes juegan un papel muy importante en la reflexión internacional en materia educativa y han impulsado el desarrollo de reformas educativas orientadas al reforzamiento de una lógica de mercado en la enseñanza. “La educación, tradicionalmente impartida como servicio público por el Estado o por entidades privadas sin ánimo de lucro, se ha transformado cada vez más en un gran mercado global con grandes posibilidades de negocio. Las nuevas perspectivas de negocio en un sector tradicionalmente ajeno en apariencia al mundo empresarial, ha

atraído lógicamente cada vez a más actores que actúan en el terreno de la enseñanza con un declarado ánimo de lucro.”

Ball (2007:2) nos previene de cómo estas tecnologías políticas de la educación no son sencillamente vehículos para el cambio técnico y estructural de las organizaciones, sino también mecanismos para "reformular" profesores y para cambiar lo que significa ser profesor. “La reforma no cambia sólo lo que nosotros hacemos. Cambia también quién somos. Se presenta como dando a los gestores y organizaciones mayor libertad en decisiones pero no se trata de una estrategia de desregulación sino el establecimiento de una nueva forma de control.”

Álvarez Méndez (2009:22) argumenta lo lejos que están las propuestas de las políticas actuales de evaluación educativa de las necesidades de mejora de los centros y de los profesores. Las políticas educativas muestran preocupación por la evaluación de los centros y de los profesores como recurso para incidir en su mejora dando como resuelta, desde un punto de vista técnico, la evaluación de los alumnos. Estas políticas de evaluación que afectan a varios países y envuelven a todos sus ámbitos no surgen del interés por mejorar la práctica docente, ni el desarrollo profesional del profesorado ni por mejorar la calidad del sistema educativo sino de aumentar su rentabilidad y su eficacia. Están pensadas dentro de una corriente de pensamiento neoliberal que define una forma de entender la educación próxima a una interpretación empresarial de mercado. Álvarez Méndez (2011b:211) explica cómo el conocimiento se convierte en un recurso que garantiza el crecimiento económico; importa la formación de los trabajadores “para garantizar el crecimiento sostenible de las economías basadas en el conocimiento” y se pretende “formar mano de obra cualificada de alto nivel, según recoge el documento *Las competencias clave* (Eurydice, 2003). Se percibe un interés inspirado en la formación profesional y técnica, idea que se transmite sin más filtros a la formación básica general. No se deben someter los procesos básicos de la educación, en los que prioritariamente interesa la formación integral de las personas y la transmisión cultural, a los intereses y necesidades del mercado laboral.

En la evaluación institucional, se imponen los indicadores de rendimiento, los estándares de medición para establecer comparaciones entre los centros según las calificaciones obtenidas por sus alumnos que afirman que indican la calidad de enseñanza de cada centro. No se entra en el análisis de la organización humana de los centros, ni de las

razones, los contextos, las relaciones que se establecen entre las personas que trabajan en los centros y que probablemente estén condicionando los rendimientos que aparecen. Se trata de ofrecer el mejor servicio ante la previsible elección de los supuestos consumidores, sean los padres para la elección de centros, sean los empleadores para seleccionar mano de obra. La rentabilidad económica desplaza el interés por la formación.

Se ofrece una visión de los procesos educativos y del funcionamiento de los centros que no reconoce la presencia de conflictos, la confrontación de intereses distintos, la complejidad multicultural de los centros, la diversidad social y cultural de procedencia de los alumnos, las distintas formas en las que se organizan los sistemas educativos, los distintos niveles de formación de los profesores, y, en una dimensión más amplia, no tiene en cuenta los diferentes contextos nacionales de cada país a los que se aplican estas políticas.

Se mira más al rendimiento de cuentas, que es una forma de control, que al sentido formativo de la evaluación. Una educación que tiene como objetivos la inclusión y el desarrollo de los ciudadanos en una sociedad democrática no resulta rentable para los planteamientos neoliberales.

Las políticas de evaluación vistas desde el enfoque macroeconómico suelen estar al servicio de quien ejerce o representa el poder. Un poder aparentemente desideologizado, pragmático, realista en cuanto que no cuestiona las líneas de actuación debidas a exigencias macropolíticas que a su vez le vienen impuestas, por el Fondo Monetario Internacional (FMI), por el Banco Mundial (BM), por el Banco Iberoamericano de Desarrollo (BID), por la Organización Mundial del Comercio (OMC) o por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

Estas políticas de evaluación se identifican con políticas de control de los profesores. Lo hacen con programas estandarizados y a través del control que los profesores ejercen sobre sus alumnos, como si el resultado en educación dependiera exclusivamente del profesor. Disminuye su autonomía profesional porque se reduce su poder en la toma de decisiones sobre los programas y los sistemas de formación de profesores se transforman para convertirlos en meros ejecutores. La autoevaluación del propio desempeño o la evaluación del centro en el que los profesores trabajan dejan de ser parte de la autonomía y de la responsabilidad de los profesores.

En las nuevas tendencias la evaluación se muestra preocupada por la eficiencia y eficacia de los programas y se deja al margen la preocupación por las dimensiones humanas

y formativas de los procesos. Se entra en políticas de desarrollo y de control, como el informe PISA, en las que lo importante es justificar la rentabilidad de las inversiones en educación. Se busca el abaratamiento del proceso de escolarización. La educación deja de ser un servicio para ser vista como una inversión de la que se espera obtener un beneficio. La evaluación y la calidad que se busca se valoran y se constatan con mediciones técnicas y controles de mercado. Con ello se intenta redefinir el sentido y significado de la evaluación, de la educación y, en un sentido más amplio, de la práctica profesional del docente.

Se impone un curriculum estandarizado y una normalización a través de medidas de control en la evaluación. Se aplica al rendimiento de los alumnos por medio del uso de pruebas tipo test, a la evaluación de los centros e indirectamente de los profesores. Se buscan datos concretos que permitan comparar unos centros con otros. Pero no se tiene en cuenta la procedencia desigual de los alumnos y los diferentes contextos en los que se producen los datos que se están comparando. Estos resultados “objetivos” de rendimiento servirán para que los centros que tengan los mejores consigan subvenciones, a sus alumnos se les concedan becas y figuren en los primeros puestos de las listas de excelencia.

Se fomenta la competencia “comercial” entre los centros para hacerse con los estudiantes más rentables, los que pertenecen a familias sin problemas socioeconómicos. Y de esta manera se contribuye a que la escuela se convierta en un instrumento “eficaz” de segregación social.

En contra de este pensamiento pragmático-funcional, surgen otras opciones conceptuales desde el pensamiento crítico que requieren la iniciativa de los profesores, “Sólo cuando la evaluación está al servicio de quienes se ven afectados por el asunto que se evalúa podrá la evaluación de los centros y de los profesores ser factor de mejora y de desarrollo profesional. Para que esto suceda es imprescindible que los propios profesores participen en ese proceso. No pueden ser meros espectadores limitados a responder. Es necesario que actúen.” (Álvarez Méndez, 2009:25)

El profesor tiene que ser consciente de la necesidad de reflexionar sobre su práctica y de participar con el resto de la comunidad educativa para articular sistemas de evaluación interna del funcionamiento del centro en el que se incorpore la evaluación de los profesores. Porque la evaluación de los profesores tiene que estar relacionada con la del centro en su conjunto, con su contexto, sus valores y su cultura.

En el informe de la UNESCO (2007:35) se sugiere como propuesta a modo de idea para el debate: “Otro elemento clave es la implicación del docente. Se evalúa el desempeño

docente con el profesor, no contra él. Así, es necesario incorporar procedimientos de autoevaluación y permitirle estar implicado en el proceso y en sus resultados.”

Los procesos de autoevaluación de los profesores deben impulsar los procesos de sistematización de la evaluación de los profesores para que desencadenen mejora de la práctica docente.

Para cumplimentar cuestionarios de evaluaciones “internas” propuestas desde fuera es relativamente fácil detectar las dificultades y aspectos a ser mejorados y poner unas puntuaciones. Este sistema de evaluación cumplirá las condiciones de validez y fiabilidad según sus autores pero será menos creíble, útil, transparente y equitativo para la comunidad educativa y será, en consecuencia, más difícil que desemboque en cambios que mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje.

Una evaluación interna, planteada y desarrollada por la propia comunidad educativa: evaluación democrática, preservará y reforzará el valor formativo de la evaluación que no puede ser en ningún caso medio de control, de coacción, de ejercicio irracional de poder desligado de los intereses de quienes viven y trabajan en el centro educativo.

Los profesores han sido formados para garantizar la educación para todos, sin exclusiones. En España, la aplicación de pruebas externas para medir el rendimiento del alumnado y la publicación de sus resultados por centros, legalizado por la LOMCE, desencadena procesos de segregación de alumnos con los que los profesores no pueden estar de acuerdo.

La educación obligatoria tiene que facilitar que todos los alumnos alcancen todos los objetivos que les van a permitir en el futuro desenvolverse como ciudadanos capaces de cumplir con sus deberes y conocer cuáles son sus derechos. No puede pensarse exclusivamente como propedéutica de otros niveles educativos.

No puede hacerse ningún tipo de selección en esta etapa y sus alumnos no deben abandonar antes de llegar a 4º de la ESO y conseguir su titulación. El graduado en ESO hoy en día es necesario para trabajar. Se pueden exigir, en todo caso, requisitos para iniciar estudios en niveles no obligatorios pero no son necesarias pruebas externas. No tiene sentido una reválida cuando se ha seguido una escolarización en la que varios profesores han evaluado y calificado sus procesos de aprendizaje en el marco de una evaluación continua.

Las pruebas externas que establece la LOMCE en tercero y sexto de Primaria y en cuarto de la ESO suponen una vuelta atrás en planteamientos pedagógicos que parecían

superados. Los alumnos y sus profesores parecen los únicos responsables de su competencia curricular en Lengua, Matemáticas y Cultura General.

Si lo que se busca es igualar el nivel de exigencia de los diferentes centros escolares algún tipo de pruebas podría tener sentido pero antes habría que incidir en la mejora de los recursos personales y materiales de los centros que tendría que ser directamente proporcional a las dificultades que presenten. Lo importante es compensar las desigualdades y no clasificar los centros para discriminarlos todavía más.

En la educación obligatoria no se pueden hacer segregaciones favoreciendo a los alumnos que tienen mejores capacidades y condiciones de vida siendo como es uno de sus principales objetivos ayudar a los que las tienen peores.

No debemos dejar “que el sistema de enseñanza legitime la desigualdad social y contribuya a conservar y reproducir el orden social establecido” (Lerena Alesón, 1989:177). No puede seguir vigente “la concepción de la carrera escolar como una larga y cruenta sucesión de pruebas” (Lerena Alesón, 1989:282).

La selección, formación y condiciones de trabajo de los profesores tiene que ser coherente con estos planteamientos.

El Estado ha invertido un capital en formar a los profesores para cumplir el compromiso que adquirió el gobierno español, junto a otros 163, en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), para hacer realidad la Educación para todos. Este Foro fue coordinado, además de por la UNESCO, por el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), el FPNU (Fondo de Población de las Naciones Unidas), y el BM. Por ello ahora el Estado no puede malversar la inversión de capital en esta tarea ni tan siquiera limitar, precisamente en nombre de rentabilidades no muy claras y por las que dicen actuar desde fuera (Álvarez Méndez, 2011:25).

Las propuestas que se imponen intentan rentabilizar las inversiones en educación, abaratando los procesos de escolarización y sacrificar la formación integral de las personas para satisfacer las necesidades de los mercados laborales; suponen una nueva forma de concebir la educación. Para evitar sus consecuencias negativas los profesores tienen que intentar mejorar los procesos educativos orientados por principios morales, teniendo en cuenta las vidas y las familias de sus alumnos, e intentando superar las dificultades del empeoramiento de los sistemas de formación y de sus condiciones laborales. Les piden que fijen objetivos realistas, concretos y evaluables con sus indicadores de logro (cuantificados), actuaciones y tareas a desarrollar; que designen quiénes son los responsables de llevar a



cabo las tareas y los responsables de controlar su cumplimiento. Y lo hacen, pero no por ello dejan de trabajar en el aula para conseguir esos objetivos y/o competencias cuyo logro es difícil de medir o incuantificable y que muchas veces son más importantes. El problema es el tiempo que se pierde en escribir estos planes y evaluarlos y se roba a la planificación, ejecución real y reflexión del trabajo docente.

Elliott (2002:18) habla también de la falta de tiempo para reflexionar sobre su trabajo de aquellos profesores que intentan mejorar las aptitudes que se les indican en las auditorias de su desempeño:

“Antes de la emergencia de las auditorías del desempeño, los métodos de responsabilización de los maestros eran muy laxos y puede sostenerse con razón que se les concedía incondicionalmente un exceso de confianza. Pero la solución del problema no consiste en seguir difundiendo un modelo de responsabilidad procedente del sector privado. Cuando este modelo se extiende hasta el punto que la mayor parte de la confianza otorgada al maestro acaba por desaparecer, y los maestros están tan ocupados en mejorar las aptitudes que se considerarán en la auditoría que no les queda tiempo para desarrollar de un modo reflexivo la calidad de su trabajo, el sistema llega a ser inoperante.”

Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MMRRPP) son grupos autónomos y auto organizados de docentes de diversas etapas educativas, nacen para dar respuestas a las necesidades de formación permanente y trabajar por un modelo de Escuela pública que responda a la urgencia de hacer real el derecho ciudadano a la educación de todos los seres humanos, en una sociedad que pretende privatizarlo todo y reducir la educación a un elemento más de consumo que tendrá quien lo pueda pagar como consumidor. Ello requiere un profesional que se comprometa éticamente y políticamente con ese proyecto y que reformule su identidad profesional, subjetivamente lastimada y desorientada en un mundo que vive profundas transformaciones. En los MMRRPP se agrupan docentes comprometidos en la transformación de la sociedad y de la educación. En su trayectoria de más de treinta años, han ido pensando y repensando colectivamente los procesos de humanización que se necesitan para salir de la situación a la que nos está llevando un sistema socio-económico injusto (Roger Anaya, 2010a:141).

Concha Caballero (2014), periodista de El País Andalucía, explica cómo la mercantilización en las aulas es ya una realidad. Sentado junto al ministro de educación, el secretario general de la OCDE, Ángel Gurría, afirmó que “los universitarios españoles tienen un nivel comparable a los estudiantes de Secundaria de Japón”.

El estudio que avala esta información procede de la fundación Conocimiento y Desarrollo presidida por Ana Botín, consejera del grupo Santander y miembro del Consejo de Administración de Coca-Cola. De esta fundación forman parte, también, un grupo de grandes empresas españolas que buscan, entre sus objetivos, adecuar el sistema universitario al mercado laboral.

En la misma comparecencia, el secretario de la OCDE se manifestó a favor del copago universitario y de convertir las becas actuales en un sistema de préstamos a devolver por el estudiante. Los medios de comunicación “compraron” inmediatamente el titular y casi ninguno citó que se trataba de un estudio de un grupo empresarial. Junto a esta noticia, que desacreditaba el conjunto de la Universidad española, se relacionaba el paro con la sobretitulación o la titulación equivocada de los jóvenes y no con el modelo productivo de nuestro país. Al parecer hay millones de puestos de trabajo pero los jóvenes tienen titulaciones equivocadas. Debe ser por eso, continúa diciendo la periodista, por lo que en medio mundo se les recibe con los brazos abiertos mientras que en nuestro país el mercado laboral los expulsa.

Varios días después se dio a conocer un informe sobre la educación financiera de los jóvenes de 15 años en el que los estudiantes españoles han quedado en los últimos puestos. Esta vez sí se trata de un informe de la OCDE solo que no es un informe global sino reducido a una quincena de países. Nuevamente la sorpresa es que el BBVA patrocina estos estudios y su presidente, Francisco González, afirma que “la educación financiera es una tarea colectiva”. Los alumnos que tenían cuentas corrientes en bancos (un 50% de la muestra) sacaron muchos puntos de ventaja sobre el resto. Pero la desigualdad social no parece importar a la OCDE ni a sus estudios, lo importante son los resultados, la competencia, la evaluación numérica, que no evolutiva, de los alumnos. Según González, la educación financiera es “una parte muy importante de lo que es una sociedad en cuanto a tomar decisiones informadas en cuanto a su ahorro, en cuanto a su gasto. Hace que los ahorradores sean más consistentes y que los deudores sean mucho más responsables en el tiempo”. O sea que la labor de la educación es la simple integración en el mercado laboral y la de formar ciudadanos que paguen a los bancos.

La periodista escribe también sobre informaciones que recogen cómo han empezado a emerger empresas evaluadoras, compraventa de pruebas valorativas, cursos especializados para que los centros obtengan resultados superiores al calor de esta fiebre cuantificadora del sistema educativo. En algunos países asiáticos ya se someten a pruebas de hora y media de

duración a niños de seis años. Desde pequeños se les induce a competir en el mercado. En vez de un nombre, una historia, una cultura, serán un número en la escala global que les otorgará su lugar exacto en el mercado laboral.

Se ha producido una mercantilización de la educación. La opinión del profesorado, de la pedagogía, de las ciencias sociales no cuenta para nada en el diseño educativo. Son las empresas y la banca los que diseñan la orientación y las materias que se imparten. La educación como proceso de formación del ser humano, de transmisión de cultura, conocimientos, creatividad y crítica ha sido suprimida sin contemplaciones. Así como su valor como equilibrador social y como igualador de oportunidades. Por eso, la OCDE ha sustituido a la UNESCO como autoridad educativa mundial.

Rogero Anaya (2010b), maestro de Educación Primaria jubilado y miembro del Movimiento de Renovación Pedagógica Escuela Abierta de la Federación de MRP de Madrid, describe cómo se ha pasado del derecho a la educación a su mercantilización. En los años cincuenta y sesenta el desarrollo del derecho a la educación se puso en manos de la ONU a través de su agencia educativa de la UNESCO. La cooperación internacional se dispuso en la Carta de las Naciones Unidas. Se hicieron propuestas para que el desarrollo de dicho derecho pudiera llegar a todos los pueblos y a todos sus ciudadanos. La expansión de la educación pública fue rápida durante esas décadas. Del 60 al 75 se duplicó la escolarización y se cuadruplicó el gasto per cápita en educación. Hubo un consenso global que proponía la conquista, para el año 80, de la Educación Primaria gratuita y obligatoria en todo el mundo. Podemos constatar estas propuestas en el informe de la UNESCO de 1971, “Aprender a ser. La educación del futuro”. La Segunda Guerra Mundial había dejado a todos los países arruinados menos a Estados Unidos. Se crean el BM y el FMI para otorgar préstamos y facilitar la reconstrucción durante la posguerra. Es muy interesante observar que el BM concede sus primeros préstamos para educación en 1962, dieciocho años después de haberse creado. En 1944, cuando se fundó, la educación no se contaba entre las metas productivas por las que se autorizaba a facilitar créditos. Los primeros documentos del BM siempre se referían a la educación como un derecho. El término desapareció debido a que la educación se comienza a transferir del sector público al privado. La principal razón para el cambio de perspectiva fue el creciente valor económico de la educación en los años 60. Los economistas estaban tratando de medir la contribución de la educación en el crecimiento económico y muchos evaluaban el concepto de inversión en capital humano. Eran los años del naciente neoliberalismo y del descubrimiento de lo rentable que podía ser la

privatización y mercantilización de los derechos humanos. Se argumenta que “el que a todos se les deba hacer llegar el servicio de la educación no implica que haya de ser el Estado el que ha de proveer la educación. No hay nada que indique que la provisión estatal sea la mejor solución para las familias pobres que no pueden pagar la educación de sus hijos. Las necesidades de estas familias pueden satisfacerse a través de préstamos estudiantiles y becas, las autoridades públicas pueden entregar el dinero necesario para el servicio sin proveer el servicio como tal. Y existen argumentos sólidos para que sean instituciones privadas las que los provean: las instituciones privadas son más proclives a adecuar sus planes de estudio a las necesidades de sus clientes; a la economía en el empleo de sus maestros y de los otros recursos escasos, y tienen mejores incentivos que los gobiernos para evitar el gasto inútil.” (Tomasevski, 2004:103)

Esta es la lógica que se mantiene hoy, aceptada de forma casi generalizada, que sacó a la educación del sector público para pasarla al mercado neoliberal y llevarla a la privatización. El efecto de esta argumentación a largo plazo, recogida y ampliada en los años 80 y 90, y plasmada en los documentos del Consenso de Washington y de la OMC, fue la desaparición de la noción de la educación como derecho de los documentos del BM. Los ajustes estructurales, impuestos por el BM y el FMI y justificados por las crisis del 73, 81-82 y 92, se aplicaron por todos los gobiernos, y sus obligaciones de financiación de la educación fueron reemplazadas por el poder adquisitivo, promocionando la libre elección de centro por parte de las familias. Los efectos fueron devastadores en los países en desarrollo y posteriormente para todos los demás. La educación dejó de ser definida como un derecho humano y se sustituyó por el “acceso a la educación” como el término preferido para abarcar el pago por la educación en el libre mercado.

La UNESCO había optado por un paradigma ético-crítico, personalista y democrático para hacer real el derecho a la educación. Los preámbulos de las leyes de las reformas educativas en casi todo el mundo incorporan este modelo pero en su articulado y sus desarrollos se asume el paradigma contrario, un paradigma economicista-utilitarista, mercantilista y tecnocrático. La UNESCO se había convertido en campo de batalla ideológico con la entrada de los países del Tercer Mundo recientemente independizados que demandan un nuevo orden internacional. Los países desarrollados encuentran una excusa para debilitar las organizaciones de la ONU y dejarlas languidecer. El paso al primer plano de los intereses del mercado llevan a que estos países se vayan agrupando en la OCDE como espacio de defensa de sus intereses más economicistas.

## **6. La evaluación de la práctica docente en España**

En España, los planes de evaluación del sistema educativo y los planes de evaluación de programas se centran en componentes de resultados del sistema más que en aspectos procesuales, como hemos visto. Y aunque en algunos de ellos se han incluido estudios referidos a la docencia, su orientación ha sido también macroanalítica y basada en medidas indirectas (Jornet Meliá, 2000: 170-171)

También se realizan planes de evaluación de las instituciones educativas en cuyo desarrollo se incluye la evaluación de los profesores.

Y como consecuencia de la puesta en marcha de la LOE en algunas Comunidades Autónomas se han puesto en marcha planes de evaluación de la práctica docente.

### **6.1. Planes de evaluación del sistema educativo y evaluación de la práctica docente**

Con la LOGSE, en el marco de los *planes de evaluación del sistema educativo* el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) comenzó a diseñar a partir de 1993 un *Sistema estatal de indicadores de la educación*, teniendo en cuenta otros indicadores internacionales, con el objetivo de proporcionar información relevante a las Administraciones educativas, a los órganos de participación institucional, a los agentes implicados en el proceso educativo (familias, alumnado, profesorado y otros profesionales y entidades) y a todos los ciudadanos, en general, sobre el grado de calidad y equidad que alcanza el sistema educativo.

Hay que pensar si merece la pena una evaluación realizada con referencia a este tipo de indicadores. El INCE primero y ahora el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) realizan una selección de los aspectos del sistema educativo para elaborar los indicadores de su funcionamiento que supone una concepción de lo que se entiende por educación de calidad y, por tanto, está determinada ideológicamente. En una sociedad en la que hay ideas e intereses distintos no parece que sea posible una concepción única de lo que se considera como deseable y, por lo tanto, de lo que se pretende con la educación. La mejora de la calidad y equidad de la enseñanza como propósito de la evaluación no puede partir de una referencia establecida sino generar un proceso de discusión en el que se pongan de manifiesto diversas formas de entender el mundo y la educación (Plataforma Asturiana de

Revisión Crítica, 1998:30). Como resultado de los procesos de discusión deben tomarse decisiones sobre los indicadores que se van a tener en cuenta en la evaluación.

La Unión Europea, en el año 2000, en la denominada Estrategia de Lisboa, abrió un proceso de iniciativas comunes con el fin de mejorar los resultados educativos, en el que se definieron los objetivos europeos para 2010 en educación y formación. El objetivo estratégico de Lisboa fue formulado del modo siguiente: “convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social” (Consejo Europeo de Lisboa año 2000).

Afirmar que el conocimiento sirve para conseguir el éxito económico responde a una concepción utilitarista de la educación que no comparto, en las personas hay algo que va más allá de la profesión que ejercen. El conocimiento debe servir para que las personas aprendan a ser ciudadanos responsables, pensar en el bien común, expresar solidaridad, apoyar la justicia, reivindicar la libertad, proteger la naturaleza... Como dice Ordine (2013:81), “Privilegiar de manera exclusiva la profesionalización de los estudiantes significa perder de vista la dimensión universal de la función educativa de la enseñanza”. La preparación profesional tiene que estar entre los objetivos de las escuelas y las universidades pero no puede reducirse a formar médicos, ingenieros o abogados. Las competencias técnicas deben subordinarse a una formación cultural más amplia que permita superar los egoísmos personales y perseguir el bien común. De esta forma sí se conseguirá más cohesión social.

En las economías europeas la búsqueda de la competitividad con supresión de puestos de trabajo, bajada de los sueldos, peores condiciones de trabajo y abaratamiento de los despidos; tampoco puede suponer una mayor cohesión social.

Las conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa (2000) en el contexto del logro de este objetivo no hablan de los profesores nada más que para decir que hay que establecer los medios para estimular su movilidad mediante un mejor uso de los programas comunitarios existentes (Sócrates, Leonardo, Juventud) y la supresión de obstáculos y mayor transparencia en el reconocimiento de los títulos y períodos de estudio y formación. Se pretende eliminar las barreras de movilidad de los profesores para atraer así profesores con altas cualificaciones. Si los profesores con estas características son atraídos a

los mejores destinos no contaremos con ellos en los colegios de los lugares con alumnos que tienen graves problemáticas, estaremos colaborando en su discriminación social y nada haremos en consecuencia por aumentar la cohesión social.

En el Consejo de Ministros de la Unión Europea de mayo de 2007 se fijó un marco de 16 indicadores para el seguimiento del progreso en relación con los objetivos de Lisboa en educación y formación:

**I. Indicadores en pleno uso:**

1. Participación en la enseñanza preescolar.
2. Abandono escolar temprano.
3. Competencias en Lectura, Matemáticas y Ciencias.
4. Tasa de titulación en la 2ª etapa de Educación Secundaria (ISCED 3).
5. Titulados en Educación superior.
6. Participación de los adultos en formación permanente.
7. Movilidad transnacional del alumnado de Educación superior.
8. Nivel de estudios de la población.

**II. Indicadores basados en datos existentes, que requieren mayor definición.**

9. Educación para alumnos con necesidades educativas especiales.
10. Competencias en TIC.
11. Inversión en educación y formación.

**III. Indicadores que se están desarrollando en colaboración con otras organizaciones internacionales:**

12. Competencias cívicas.
13. Competencias de los adultos.
14. Desarrollo profesional de profesores y formadores (TALIS).

**IV. Indicadores que están en desarrollo mediante nuevos estudios de la UE:**

15. Competencias lingüísticas.
16. Competencia en aprender a aprender.

El desarrollo profesional de los profesores estaba entre estos indicadores fijados por los ministros de la Unión Europea. La OCDE realiza un estudio internacional, TALIS (*Teaching and Learning International Surve*), sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria y sobre algunos de los principales factores que permiten explicar los resultados educativos del informe PISA.

El Consejo Europeo de Lisboa (2010) en el documento de evaluación de la Estrategia de Lisboa, escrito antes del rescate financiero de Grecia, presenta las siguientes conclusiones:

1) La Estrategia de Lisboa ha contribuido a crear un amplio consenso sobre las reformas que necesitan la UE...

2)...y ha logrado beneficios concretos para los ciudadanos y empresas de la UE...

3)...pero un mayor empleo no siempre ha logrado sacar a los ciudadanos de la pobreza...

4) Las reformas estructurales han hecho a la economía de la UE más resistente y nos han ayudado a superar la borrasca...

5) Sin embargo, la Estrategia de Lisboa no estaba suficientemente preparada para abordar parte de las causas de la crisis desde el principio...

6) Si bien se avanzó mucho, el ritmo de ejecución de las reformas fue lento y desigual...

7) No se ha reconocido suficientemente la importancia de la interdependencia en una economía estrechamente integrada, particularmente en la eurozona...

8) Un vínculo más fuerte entre la Estrategia de Lisboa y otros instrumentos o medidas e iniciativas sectoriales de la UE habría mejorado su eficacia...

9) La asignación de fondos estructurales ha ayudado a movilizar considerables inversiones para el crecimiento y el empleo, aunque queda mucho camino por recorrer...

10) La asociación entre la UE y los Estados miembros ha sido generalmente una experiencia positiva...

11) Pero la aplicación ha sufrido de una apropiación variable y de unas estructuras de gobernanza débiles...

12) Las recomendaciones específicas para cada país han tenido un impacto variable.

13) Se ha intensificado el aprendizaje político y el intercambio de buenas prácticas.

14) La comunicación ha sido el talón de Aquiles de la Estrategia....

15) Podrían haberse realizado más esfuerzos para reforzar la dimensión de la eurozona...

16) La dimensión exterior habría podido reforzarse.

De su análisis se desprende que el objetivo de convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo no se ha conseguido. Pero esta afirmación debe matizarse si consideramos que el fin de la Estrategia de Lisboa era



ocultar el verdadero objetivo: “impulsar la aprobación de reformas en clave de mercado. La técnica también se ha aplicado en la Declaración de Bolonia.” (Uncetabarranechea Larrabe, 2010:176)

El Consejo de Ministros de la Unión Europea (2009) adoptó el nuevo *Marco para la cooperación europea en educación y formación*. Hasta 2020, el objetivo primordial de la cooperación europea deberá ser seguir apoyando el desarrollo de los sistemas de educación y formación en los estados miembros para conseguir:

- a) La realización personal, social y profesional de todos los ciudadanos.
- b) La prosperidad económica sostenible y la empleabilidad, al tiempo que se promueven los valores democráticos, la cohesión social, una ciudadanía activa y el diálogo intercultural.

La Estrategia de educación y formación 2020 europea incluye cuatro objetivos con sus indicadores y puntos de referencia: hacer realidad el aprendizaje a lo largo de la vida y la movilidad; mejorar la calidad y eficiencia de la educación y la formación; promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; y afianzar la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu emprendedor, en todos los niveles de educación y formación.

Desde la perspectiva española se han definido como objetivos para 2020: aumento de la escolarización en las edades tempranas y en las enseñanzas postobligatorias, mejorar el rendimiento de todo el alumnado en la enseñanza obligatoria e impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida, la ciudadanía, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

El nuevo Marco para la cooperación europea en formación y educación sigue proponiendo intentar convertir a Europa en la economía más competitiva y dinámica del mundo y con muchos y mejores empleos y ahora se pretende alcanzar además de la cohesión social, los valores democráticos, una ciudadanía activa y el diálogo intercultural. Valores, todos ellos deseables pero difíciles de conseguir si lo que se prioriza es convertir a Europa en la economía más competitiva del mundo.

En la Unión Europea se presentan reformas que se dice que son técnicas y apolíticas pero siguen subordinando la educación a las necesidades del mundo de la economía. La creación de una ciudadanía crítica aparece en los discursos pero lo que en realidad se fomenta es el control y la obediencia ante el poder económico y político, estimular el conformismo, el egoísmo y el consumismo.

En la Comunidad de Madrid se han tomado medidas que no son consecuentes con la finalidad de fomentar el aprendizaje permanente como: la subida de los precios de las

escuelas infantiles públicas, el aumento de ratios, la disminución de la atención a la diversidad, el incremento de las tasas universitarias y las reducciones presupuestarias en educación de adultos. No estaban de acuerdo con las disposiciones de la LOE. Con la aprobación de la LOMCE se han legalizado algunas de estos cambios.

En este sentido, la Comunidad de Madrid, gobernada por el Partido Popular ha sido el laboratorio en el que va ensayando sus políticas conservadoras en educación, que utiliza su poder para probar los resultados que producen sus ensayos, tal vez con la intención de extenderlas a otras Comunidades –Valencia, por ejemplo–, para luego implantarlas en todo el estado. Desde una lectura crítica cabe pensar que nada es inocente en estas propuestas, que no son sólo de interés educativo. También cuenta, y mucho, el interés ideológico, además del económico.

La LOE atribuyó la elaboración del Sistema estatal de indicadores de educación al Instituto de Evaluación. Las ediciones de 2010, 2011 y 2014 (anexo 1: pág.274) constan de indicadores agrupados en los siguientes apartados: escolarización y entorno educativo, financiación educativa y resultados educativos. Ninguno de ellos tiene que ver con el proceso de enseñanza. Se hacen estudios de los resultados de los alumnos tomando como variables: su sexo, cómo son sus familias, los libros que tienen en casa, los estudios, ocupación y origen de sus padres, el número de repeticiones, según vayan a un colegio público o privado. Se compara el gasto público por alumno en España, por Comunidades Autónomas y con otros países de la Unión Europea. Se calculan las tasas de escolarización en distintas edades y el alumnado extranjero y el número de alumnos por grupo y por profesor. Faltan variables relacionadas con el profesor y otros profesionales y entidades.

En la edición de 2012, en el apartado de resultados educativos se añade la competencia en lenguas extranjeras y sí se formula un indicador que tiene que ver con el profesor: la formación del profesorado en Matemáticas, como uno de los elementos relevantes que influyen en los resultados del alumnado en este área.

Se basan en el Estudio sobre la formación inicial del profesorado de Matemáticas (TEDS-M) publicado por el MECD (2013a) que se centra en los profesores de Matemáticas de Educación Primaria y primeros cursos de Educación Secundaria de varios países y se propone encontrar conexiones entre el marco académico de dicha formación, su organización práctica y los resultados que obtiene el futuro profesorado en conocimientos y didáctica de las Matemáticas.

En las conclusiones del estudio TEDS-M se recoge la existencia de un acuerdo general entre los investigadores en Economía de la educación sobre el papel fundamental de la calidad de los profesores en los resultados de los alumnos. (MECD, 2013a: 6)

Sin duda el marco académico y la organización práctica de la formación inicial de los profesores y cómo se relacionan estos ámbitos influye en la calidad de los docentes como ha demostrado ya la investigación educativa. Pero no sólo en el área de Matemáticas, también en el resto de las áreas, y, sobre todo, en las actividades de enseñanza aprendizaje relacionadas con valores, actitudes y procedimientos que van más allá de lo conceptual propio de cada área, y que tienen que ver con la formación integral de las personas.

No hay que olvidar que en los resultados de los alumnos influyen más factores y si se considera que la calidad del trabajo de los profesores es uno de ellos habrá que dedicar los recursos necesarios para mantenerla y mejorarla.

La Red Eurydice analiza y ofrece información sobre los sistemas y políticas educativas en Europa. La componen 37 unidades nacionales con base en los 33 países participantes en el programa de Aprendizaje a lo largo de la vida de la UE (Estados Miembro de la UE, países de la AELC, Croacia y Turquía). Su coordinación y gestión corre a cargo de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural de la UE, con sede en Bruselas, que elabora la versión preliminar de sus publicaciones y bases de datos.

Eurydice (2012:127) publicó un informe sobre todos los países de la Unión europea y algunos más sobre retos comunes y políticas nacionales de la enseñanza de las Matemáticas. En el capítulo 6 dedicado a *La formación inicial y permanente del profesorado de matemáticas* un gran número de países recomienda que los futuros profesores especialistas o semiespecialistas en matemáticas sean sistemáticamente evaluados en sus habilidades para la docencia y que también se evalúe a los profesores generalistas que vayan a impartir la materia de sus conocimientos sobre los contenidos de la asignatura. En el último caso, se recomienda realizar dichas evaluaciones no solo durante el programa de estudios o al finalizarlo, sino también al comienzo del mismo mediante pruebas de acceso.

Una buena enseñanza no sólo depende de los conocimientos y habilidades matemáticas del profesor, sino también de su comprensión sobre cómo enseñar la materia y sobre cómo aprenden los alumnos. Los profesores de matemáticas han de poseer y aplicar conocimientos sólidos de las matemáticas como asignatura, así como de los principios pedagógicos para su enseñanza.

La OCDE, en 2013, ha vuelto a realizar un estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje.

## **6.2. Los estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de la OCDE**

El estudio TALIS de la OCDE, sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje y sobre algunos de los principales factores que permiten explicar los resultados educativos del informe PISA ha sido concebido como un estudio cíclico que se aplicará en cada edición al profesorado y los Directores de un nivel educativo distinto de centros públicos y privados.

Por decisión de los países participantes en TALIS (MECD, 2009) su primer ciclo, realizado en 2007-2008, se ha centrado en profesorado y los Directores de Educación Secundaria Obligatoria.

Se hacen encuestas a profesores y Directores de ESO de veinticuatro países participantes de la OCDE y asociados: Australia, Austria, Bélgica (Flamenca), Corea, Dinamarca, España, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, México, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, República Eslovaca, Turquía; y asociados: Brasil, Bulgaria, Eslovenia, Estonia, Lituania, Malta y Malasia.

En el diseño y elaboración de los instrumentos utilizados, realizados por expertos internacionales, se pone un especial cuidado para asegurar que los resultados obtenidos por los diferentes países sean fiables y válidos aunque para su correcta interpretación subrayan que el análisis de TALIS se basa en los puntos de vista y las opiniones de los profesores y los Directores y son por tanto apreciaciones subjetivas aunque muy relevantes. Las contrastan siempre que es posible con datos medidos de forma objetiva. Esto también lo hacen con las afirmaciones de los Directores sobre las características de los centros y las conductas de los profesores que trabajan en ellos, que contrastan con las descripciones que se pueden obtener a través de datos administrativos. Los datos obtenidos en cada país se recomienda que sean interpretados en sus propios contextos nacionales y complementados con las perspectivas de los otros miembros integrantes de la comunidad educativa y de los responsables de la educación. Y que las comparaciones entre países tengan en cuenta las influencias culturales que pueden reflejar las respuestas.

El desarrollo práctico de TALIS ha sido gestionado por los países participantes y coordinado por el DPC (Data Processing and Research Center) de la Asociación

Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), organismo contratado para tal fin, bajo la supervisión del Secretariado de la OCDE.

La aplicación de TALIS en cada país ha estado a cargo de un coordinador nacional del proyecto (NPM) y un coordinador de datos (NDM), los cuales han seguido procedimientos técnicos y operativos muy rigurosos. En España el proyecto ha sido coordinado y desarrollado por el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación, en estrecha colaboración con las autoridades educativas responsables de la evaluación en las distintas Comunidades Autónomas.

El especial cuidado con la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos tiene que ver con la pureza del planteamiento técnico del estudio y las recomendaciones sobre las consideraciones en su interpretación obedecen necesariamente a la gran diversidad cultural de los países participantes en el estudio. Es positivo que se sugiera su complemento con las perspectivas del resto de la comunidad educativa, algo que podría haberse incluido dentro del estudio.

Los procedimientos que se aplican son propios de la racionalidad técnica. Los instrumentos de evaluación utilizados, cuestionarios y entrevistas, tienen en cuenta indicadores de evaluación y estándares de medición que han sido fijados por los expertos. El tratamiento de los resultados se encarga a empresas contratadas.

Los mismos instrumentos de evaluación se aplican en distintos centros educativos, pueblos, ciudades y países sin tener en cuenta la gran diversidad de contextos educativos que encierran en cuanto a presencia de conflictos, procedencia social y cultural de los alumnos y de los profesores, niveles de formación de los profesores y organización de los sistemas educativos.

El MECD (2009:11-12) en el *informe español TALIS* incluye entre sus conclusiones que “El apoyo administrativo al profesorado es en España similar a la media OCDE, pero el pedagógico es inferior” y que “La opinión de los Directores sobre el absentismo y la puntualidad de sus profesores varía mucho de unos países a otros. En España dicha opinión no es buena.”

En los últimos años, en la Comunidad de Madrid, no se ha intentado mejorar el apoyo pedagógico que habría servido para aumentar los refuerzos educativos y tener una atención individualizada para poder superar las dificultades de aprendizaje cuando estas se producen o para estimular a los alumnos con buenos resultados. Han disminuido los recursos para la orientación educativa, apoyos, aulas de enlace, compensatoria y todas las medidas de

atención a la diversidad, un recorte que afecta sobre todo a las familias y alumnos con más necesidades educativas. Estas actuaciones se avalaban con las instrucciones de principio de curso de la Comunidad de Madrid a través de la Viceconsejería de Educación de Madrid durante los últimos años (2014:22-25) que a su vez se apoyaban en resoluciones y en circulares de las Direcciones generales de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria y Enseñanzas de Régimen especial para la atención educativa de los alumnos con necesidades de compensación educativa en centros de Educación Infantil y Primaria. En el curso 2014-2015 se ha publicado la *Orden 3622/2014, de 3 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en la Educación Primaria*. En ella, como veremos, se ve seriamente comprometida la atención de los alumnos de Educación Compensatoria.

Las medidas para reducir el absentismo del profesorado que se han tomado suponen pérdidas salariales de los profesores cuando están enfermos aunque el médico lo justifique. El art. 9 del *Real Decreto-ley 20/2012, de 13 de julio, de medidas para garantizar la estabilidad presupuestaria y de fomento de la competitividad* estableció una reducción retributiva por incapacidad temporal de corta duración. La Comunidad de Madrid (2013:11-12) publicó el Manual de Permisos y Licencias para personal funcionario docente en centros públicos no universitarios concretando la normativa estatal. Establece que cuando los funcionarios docentes padecen una enfermedad común o un accidente no laboral, si no hay una hospitalización o una intervención quirúrgica, cobran del primer al tercer día el 50% de sus retribuciones y del cuarto al vigésimo día el 75% de las mismas. En las ausencias que no dan lugar a una incapacidad temporal se percibe el 100% de las retribuciones hasta cuatro días a lo largo del año natural, de los cuales solo tres podrán tener lugar en días consecutivos. A partir del quinto día de ausencia al puesto de trabajo durante el año natural se deduce el 50% de las retribuciones. Algunos profesores para no sufrir descuentos en su sueldo acuden enfermos a su puesto de trabajo.

En el informe español TALIS (2009:21-23) se llega a conclusiones referidas a que entre los profesores españoles de la ESO son más frecuentes las actividades docentes estructuradas para la clase en conjunto que el trabajo adaptado a las necesidades individuales de los alumnos y que en España es elevado el “intercambio de ideas” entre profesores, pero es muy escasa la “colaboración profesional.”

No descubren ningún problema nuevo en la formación de los profesores de Secundaria. El antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) no era suficiente para cumplir con el propósito de formación inicial pedagógica y didáctica de los profesores de Secundaria.

El CAP nació con la *Ley General de 1970*. Tenía consideración de programa de postgrado y solía realizarse en los Institutos de Ciencias de la Educación de la gran mayoría de universidades españolas. Para obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica era necesario realizar entre 100 y 300 horas, divididas en una parte teórica y una parte práctica. La programación debía ocupar, según la ley, un curso académico, pero existían algunos centros que ofrecían la parte teórica en un máximo de tres meses, haciendo posible la obtención del CAP en un período total inferior a los seis meses.

La parte teórica (de 50 a 200 horas) contaba con módulos generales en los que se estudiaban: “Psicología de la Educación”, “Teoría de la Educación”, “Didáctica General” y “Didáctica Específica” del área formativa del futuro profesor. La parte práctica del CAP podía ocupar entre 50 y 150 horas, según la universidad, y se componía de trabajos de autoaprendizaje y prácticas en un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES).

En los últimos años, de vigencia del CAP, se simplificó mucho la estructura del curso. En la UCM constaba de una parte teórica prácticamente sin clases presenciales, que consistía en la entrega de material escrito y dos seminarios, tras la cual los alumnos afrontaban un examen tipo test. Los aspirantes que no tenían experiencia docente debían realizar unas prácticas de un mes junto a un tutor en un IES sobre las que entregaban una memoria.

En la enseñanza en centros privados, en principio el CAP era también un requisito, pero en la práctica algunos centros admitían profesores que no tenían el Certificado de Aptitud Pedagógica.

El artículo 94 de la LOE, introduce un nuevo título oficial de Máster que acredita la formación pedagógica y didáctica, el actual Título de Especialización Didáctica (TED).

Ahora, en la UCM, el plan de estudios del Máster en formación del profesorado de ESO para especialidades, para el curso 2014-2015, comprende los siguientes módulos:

- Módulo genérico (12 ETC): Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos y Sociedad, familia y educación.

- Módulo específico (30 ETC): Complementos para la formación disciplinar, Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes, Innovación docente e iniciación a la investigación educativa.

- Practicum (18 ETC) en la especialización incluyendo el Trabajo Fin de Máster.

Como vemos, su duración es muy superior al CAP, 60 ETC equivalen aproximadamente a un curso completo, unas 1600 horas.

Existen unos criterios de admisión y valoración de las solicitudes más exigentes. Los alumnos que tienen una titulación que no se corresponde con la especialización elegida deberán superar una prueba. Para cada especialidad se establecen unas titulaciones de acceso preferente y dentro de cada grupo de titulaciones se considerará la media del expediente académico. Los créditos del Practicum no podrán ser reconocidos por experiencia profesional o laboral.

La formación inicial pedagógica y didáctica de los futuros profesores de ESO ha mejorado en algunos aspectos. Es necesario que también lo haga su formación permanente para optimizar la de los nuevos profesores y la de los antiguos.

El MECD (2013b) publica el estudio TALIS 2013 con una muestra que incluye ahora 33 países, han dejado de participar Austria, Lituania, Turquía, Irlanda y Hungría, y son nuevos participantes: Estados Unidos, Canadá, Chile, Finlandia, Francia, Israel, Japón, Suecia, Reino Unido (Inglaterra), Abu Dabi, Croacia, Letonia, Serbia y Singapur. Estados Unidos no se ha tenido en cuenta en los cálculos de los porcentajes porque no cumplía el requisito de participación necesario.

Vuelve a centrarse en el profesorado y los Directores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con el fin de poder medir tendencias entre ciclos, también han dado la posibilidad a los países participantes de ampliar el muestreo al profesorado de Primaria y de Bachillerato, así como de relacionar los estudios TALIS y PISA en los centros.

España ha participado, además de en el núcleo común del proyecto, en la opción internacional que relaciona TALIS y PISA con el fin, se dice, de comprender en mayor profundidad la relación entre las actitudes y prácticas educativas de los docentes y los resultados académicos de sus alumnos.

Hasta el momento no se han publicado resultados sobre el profesorado de Primaria. No obstante, describiré y analizaré los resultados de los de los profesores de Secundaria



Obligatoria porque hay problemas que, como veremos, son comunes a los profesores de ambas etapas con mayor o menor intensidad.

La selección de la muestra representativa de cada país se realizó en dos etapas: en primer lugar se seleccionaron aleatoriamente los centros educativos (200 por país) y posteriormente, dentro de estos centros, al menos 20 profesores al azar entre los que cumplían los requisitos establecidos. En total la muestra estuvo compuesta por alrededor de 4000 profesores por país. En España se realizó una estratificación por CCAA y por titularidad del centro, de forma que en la muestra hubiera representación de los centros de todas las Comunidades Autónomas tanto de titularidad pública como privada

El Secretariado de la OCDE, responsable del proyecto, ha contado de nuevo en este segundo ciclo de TALIS con una junta de gobierno formada por los países participantes (BPC: Board of Participating Countries). Esta junta ha sido la encargada de tomar las decisiones sobre los objetivos de política educativa del estudio y de establecer los criterios para la recogida de datos y la difusión de los resultados y, como tal, ha evaluado en todo momento su desarrollo y aplicación.

La aplicación de TALIS en cada país sigue estando a cargo de un coordinador nacional del proyecto (NPM: National Project Manager) y un coordinador de datos (NDM: National Data Manager), los cuales han seguido procedimientos técnicos y operativos muy rigurosos.

La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), ha vuelto a ser el organismo contratado para tal fin, bajo la supervisión del Secretariado de la OCDE. Dentro de la IEA, el Secretariado de este organismo se ha responsabilizado de la verificación de las traducciones y del control de calidad de la recogida de datos y el centro de Procesamiento e Investigación de Datos (DPC) de la aplicación del estudio. Esta vez, Estadísticas Canadá, organismo subcontratado por la IEA, se ha encargado del muestreo y del cálculo de los pesos.

En España el proyecto ha vuelto a ser coordinado y desarrollado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en estrecha colaboración con las autoridades educativas responsables de la evaluación en las distintas Comunidades Autónomas.

Se plantea como objetivo proporcionar información válida, relevante y comparable que ayude a los países a revisar y definir políticas educativas que favorezcan el desarrollo de

una profesión docente de calidad y la creación de las condiciones adecuadas para una enseñanza y aprendizaje eficaces.

De nuevo TALIS 2013, como PISA 2008 y los informes de Eurydice sobre políticas nacionales de la enseñanza de las matemáticas, es un estudio de evaluación externa sobre la enseñanza y el aprendizaje que se produce en los centros educativos que intenta encontrar vínculos directos entre la calidad de los profesores y los resultados de los alumnos. Incluso se busca su correlación estadística. Prácticamente, cada vez que nombran el desarrollo profesional de los profesores lo asocian con la mejora de los resultados de los alumnos. Faltaría decir en algún momento que la mejora de los resultados de los alumnos no depende únicamente del desarrollo profesional de los profesores.

Los procedimientos que utiliza tienen que ver con la racionalidad técnica como en 2008 y no se han incluido las perspectivas de los componentes de la comunidad educativa que no son profesores y Directores. La OCDE ha encargado un estudio secundario TALIS a expertos (MECD, 2013c) cuyas conclusiones son enriquecedoras. Con esto no quiero decir que puedan compensar, en modo alguno, la falta de participación de la comunidad educativa.

En el estudio TALIS (MECD, 2013b:5) se escribe de manera literal que los profesores y los Directores son los responsables de los colegios y de los institutos y se les pregunta a ellos para que el resto de los participantes de la comunidad educativa puedan conocerlos mejor. Esta afirmación es contradictoria porque el resto de los participantes de la comunidad educativa si lo son también serán responsables de lo que sucede en los colegios. La realidad es que los alumnos y sus familias son considerados “clientes o consumidores”, a los profesores y a los Directores se les responsabiliza de ofrecer un buen servicio educativo.

Los temas elegidos para formar parte de TALIS 2013 se seleccionaron teniendo en cuenta las prioridades expresadas por los países participantes, los cuales decidieron mantener algunos de los temas tratados en TALIS 2008 para medir tendencias pero añadieron a la vez cuestiones e indicadores nuevos.

Como resultado, los siguientes aspectos de política educativa conforman el estudio:

- La creación y apoyo de un liderazgo escolar eficaz, dada la cada vez mayor rendición de cuentas y devolución de resultados por parte de las autoridades educativas. Este aspecto incluye nuevos indicadores sobre liderazgo compartido.

- La cantidad y tipo de desarrollo profesional disponible para el profesorado, así como sus necesidades y dificultades para acceder a la formación. En este apartado se incluyen nuevos indicadores sobre la formación inicial del profesorado.
- La valoración del trabajo del profesorado en los centros y la forma y la naturaleza de la información que reciben de esa valoración, así como el uso de los resultados de esos procesos para recompensar y formar al profesorado.
- Los diferentes tipos de prácticas docentes, actividades, opiniones y actitudes que existen en los países participantes, que incluye nuevos indicadores sobre las prácticas de auto-evaluación de los alumnos.
- Auto-eficacia, satisfacción en el trabajo y clima escolar.

Se mantiene que la evaluación del profesorado y la información que el profesor obtenga de la misma representan un componente muy importante en su desarrollo profesional y, en general, en su carrera docente. El propósito principal de la evaluación es proporcionar al docente información que le permita una mejor comprensión de su práctica con el fin de mejorarla. Esta información también puede ser utilizada para proporcionar oportunidades de capacitación profesional a los docentes. Se analizan el enfoque y el contenido de la evaluación, así como la información que al respecto reciben los profesores, además de las consecuencias que produjeron tanto una como otra.

Se propone que las opiniones de profesores y Directores y las comparaciones con otros países y con el conjunto de los mismos sirvan para diseñar políticas destinadas a la mejora del desarrollo profesional de los profesores.

El estudio hace una distinción entre: evaluación formal del profesorado, la información a cada profesor de forma individualizada, y sistemas de evaluación del profesorado y comunicación generales en el centro educativo.

La evaluación formal del profesorado consiste en que su trabajo es revisado por el Director, un inspector externo o por sus colegas (otros profesores). La información acerca de la evaluación formal de los profesores ha sido proporcionada por el Director.

Este tipo de evaluación cuando la realizan el Director o el inspector puede identificarse con evaluación externa. La autoevaluación de los profesores se incluye solamente como un método de la evaluación formal del profesorado. Cuando en España los inspectores realizaban la evaluación externa de los profesores en las solicitudes de licencia por estudios formaba parte del procedimiento la aportación, por parte del docente, de un documento en el que expresaba su autoevaluación con relación a una serie de epígrafes que

venían dados. Este hecho puede ser el origen de la idea de considerar la autoevaluación del profesorado como un método de la evaluación formal de profesores.

Según se definen en el informe TALIS (MECD, 2013b:90), las observaciones (feedback) a los profesores incluyen todo tipo de comunicación que reciben los profesores acerca de su docencia en base a cualquier tipo de interacción con su trabajo (observación de sus clases, los resultados de sus alumnos, discusión del currículo docente, etc.). Sobre estas observaciones que pueden ser de tipo formal o informal los profesores respondieron sobre las que reciben personalmente en su centro.

La evaluación del profesorado y observaciones proporcionado en el centro se entiende como la revisión del trabajo del profesor que puede llevarse a cabo de diversas formas: desde un enfoque más formal (por ejemplo formando parte de un sistema formal de gestión del rendimiento con criterios y procedimientos establecidos) a uno más informal (por ejemplo discusiones o debates informales). Los profesores respondieron a preguntas relacionadas con la evaluación del profesorado y el feedback proporcionado en su centro en conjunto, más que específicamente a ellos mismos.

Se analiza la evaluación formal de los profesores y, entre los que son evaluados, se examinan los métodos de evaluación utilizados. Seguidamente, se examina cómo se utiliza la evaluación, los aspectos relevantes en la información de los resultados de la evaluación así como la repercusión que tiene tanto en los centros como en la práctica docente.

#### **A) Evaluación formal del profesorado**

En el informe TALIS (MECD, 2013b:91) se escribe que la proporción de profesores que no han sido formalmente evaluados por método alguno es cuatro veces superior a la de la media OCDE, presentando una de las proporciones más altas entre los países y regiones analizadas, solo superada en este aspecto por Italia (70%).

¿Qué sentido tienen estos números? Consideran que la evaluación “formal” de los profesores es la evaluación externa y se olvidan de la evaluación de los profesores interna. Mostrando estos resultados se pretende hacer ver que en España no se evalúa la práctica docente, algo que no es cierto. En las memorias que se hacen todos los cursos académicos, de cuyo contenido es responsable el Director, deben recogerse las reflexiones sobre la evaluación de la práctica docente. En las sesiones de evaluación que se celebran a lo largo de todo el curso los profesores deben evaluar su práctica docente.

## **B) Métodos de evaluación formal del profesorado y consecuencias de la evaluación formal del profesorado**

Los métodos de evaluación del profesor que se proponen en el estudio son:

- Observación directa de la actividad docente en el aula.
- Encuestas al alumnado acerca de la actividad docente.
- Evaluación de los conocimientos de los profesores.
- Conversaciones formales sobre la autoevaluación de los profesores acerca de su propio trabajo.
- Análisis de las calificaciones de los alumnos.
- Conversaciones formales sobre los comentarios realizados por padres o tutores.

El método más utilizado para la evaluación del profesorado, según los Directores, se basa en el análisis de las calificaciones de los alumnos (95% en OCDE y 97% en España) confirmando la tendencia que ya recogían en 2007 estudios como el de la UNESCO o el de Eurydice,

El 93% de los profesores en la OCDE trabajan en centros en los que se utiliza como método de evaluación la observación directa de la actividad docente en el aula; mientras que en España (59%) esta proporción es significativamente más baja, siendo la menor de todos los países y regiones analizadas. Es posible que las condiciones de trabajo de la Inspección educativa española no permitan dedicar tiempo suficiente a la visita de los centros. (Reina López, 2012)

Las encuestas al alumnado acerca de la actividad docente son un método en el que participa el 72% de los profesores en España. La cifra no es estadísticamente diferente de la de la media de los países y regiones OCDE (77%).

Se observan diferencias muy significativas entre la proporción de profesores que trabaja en centros en los que se evalúan los conocimientos de los profesores en España (34%) y en la media OCDE (71%). Sólo Finlandia (38%) está en cifras similares a las de España. El resto de países y regiones presentan proporciones más altas de profesores que son evaluados por este método.

No se observan diferencias entre las proporciones medias de la OCDE y de España de los profesores que trabajan en centros en los que se utilizan las conversaciones formales sobre la autoevaluación de los profesores acerca de su propio trabajo (80% en OCDE y 79% en España) o las conversaciones formales sobre los comentarios realizados por padres o tutores (88% en OCDE y 90% en España).

Excepto que se discutan con el profesor medidas para corregir los puntos débiles de su actividad docente (98% en la OCDE y 86% en España), la mayoría de los profesores españoles trabajan en centros en los que apenas se producen consecuencias una vez realizada la evaluación formal del profesorado. La proporción de profesores que trabaja en centros en los que se establece un plan de desarrollo profesional o formación para cada profesor es de 49% en España y 81% en la OCDE.

Queda por debajo de la mitad la proporción de profesores españoles (42%) que trabaja en centros en los que, una vez realizada la evaluación formal, se produce un cambio en las responsabilidades laborales del profesor, cuando en la media OCDE esa proporción llega al 70% de los profesores. Además, en la media OCDE, alrededor del 70% de los profesores trabaja en centros en los que se asigna un profesor tutor que ayude al profesor a mejorar su práctica docente, mientras que en España (25%).

Si se trata de consecuencias relacionadas con el estatus laboral o con el salario, tan solo un 19% del profesorado en la media OCDE trabaja en centros en los que se imponen sanciones materiales y en España ese porcentaje es apenas de un simbólico 1%. Por otra parte, en los países OCDE menos de uno de cada tres profesores trabaja en centros en los que la evaluación formal del profesorado tiene como consecuencia un cambio en el salario del profesor o una bonificación económica, mientras que en España puede decirse que la evaluación del profesor no se ve reflejada en su salario, ya que en torno al 97% de los profesores trabaja en centros en los que la evaluación formal no se ve reflejada en su remuneración económica.

Los profesores españoles trabajan en centros en los que las posibilidades de promoción profesional (27% en España, 52% en OCDE) y el despido o renovación de contrato (28% España, 60% OCDE) afecta a una proporción significativamente menor de profesores, en torno a la mitad, que en la media de los países OCDE.

El resultado sobre si se evalúan los conocimientos de los profesores en España y sobre las consecuencias que se producen tras la evaluación formal es coherente con la inexistencia de sistemas de evaluación del profesorado en los centros públicos en la mayor parte de sus Comunidades Autónomas. La promoción de los profesores de ESO dentro de la misma etapa es posible accediendo al cuerpo de catedráticos. El carácter funcional del profesorado en la educación pública explica el bajo despido. Los datos sobre el despido pueden cambiar porque la LOMCE establece que los Directores pueden proponer la

permanencia de los profesores interinos en el centro sin superar ningún proceso de evaluación. Para los no seleccionados será una forma de despido.

En la Comunidad de Madrid, en los centros públicos, actualmente, sólo se realiza la evaluación externa de los profesores de manera puntual en la selección y renovación de Directores. Sólo supone un cambio de responsabilidades laborales del profesor cuando es nombrado Director del centro y su salario se incrementa de manera muy significativa.

### **C) Aspectos relevantes en la información de los resultados**

En la mayoría de los países y regiones OCDE, los profesores dicen recibir información acerca de su docencia. El 88% de los profesores afirma recibir información de los resultados de su evaluación; en España, el 69%.

Reciben información de diversa procedencia. En torno al 85% de los profesores en la OCDE dicen haber recibido información del rendimiento de los alumnos, proporción que en España (88%) es significativamente mayor y, en general es superior al 70% en todos los países y regiones. Respecto a las prácticas de evaluación del alumnado, una media de aproximadamente el 80% de los profesores afirma haber recibido información al respecto; mientras que en España (67%) esa proporción es significativamente menor. Sin embargo, en lo que se refiere al progreso de alumnos procedentes de un entorno multicultural y plurilingüe, la proporción de profesores que dice haber recibido información al respecto en España (50%) es significativamente mayor que en la media OCDE (38%), aunque en ambos casos, como en la mayoría de países las cifras son menores que en el resto de áreas analizadas.

Una gran mayoría de profesores recibe feedback después de la evaluación de sus competencias pedagógicas en la enseñanza de las materias que imparte (84% en la OCDE), si bien esa cifra baja considerablemente en el caso de España (64%), siendo la situación muy parecida en el caso de su conocimiento y comprensión de las materias que imparte (80% en media OCDE y 64% en España).

En los centros públicos españoles, una vez superada la oposición, los profesores no tienen que superar ningún tipo de evaluación referida a sus conocimientos pedagógicos y sobre la materia según la legislación vigente.

En España (55%) la proporción de profesores que dice haber recibido feedback de otros compañeros para la mejora de su actividad docente supera la del promedio OCDE (51%), aunque está lejos de la de países como Portugal (77%), Corea (74%) y Eslovaquia (72%). El 78% de los profesores en la OCDE y alrededor del 72% de los profesores

españoles dice haber recibido una valoración sobre su nivel de colaboración o trabajo con otros profesores.

En todo caso, incrementar la comunicación y la colaboración entre profesores es un área de mejora que, sin duda, influiría positivamente en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.

#### **D) Resultados de la evaluación de los profesores y la información que ellos reciben**

En la OCDE, el 57% de los profesores dicen haber recibido reconocimiento público en sus centros (por parte del Director o de los compañeros) tras la comunicación de los resultados de la evaluación. En España (51%) este reconocimiento solo es percibido por alrededor de la mitad de los profesores, muy por debajo de Japón (83%) o Polonia (72%).

Pocos profesores (32% en la OCDE y 29% en España) sienten que el proceso de evaluación y comunicación haya tenido efectos positivos en las posibilidades de una mejora profesional. Tampoco parece influir demasiado en que participen en más actividades de desarrollo profesional (40% en OCDE y 38% en España).

Dos de cada tres profesores en la OCDE (67%) considera que el proceso de evaluación e información recibida ha influido positivamente en la confianza en sí mismo como profesor, si bien en España (59%) la proporción de profesores que piensa esto es significativamente menor a la del promedio y una de las más bajas entre los países participantes. Y también es más bajo en España (42%) que en la OCDE (49%) el porcentaje de profesores que dice haber observado que el proceso de evaluación haya influido positivamente en sus responsabilidades laborales.

Apenas el 22% de los profesores en la OCDE señala que el proceso de evaluación ha tenido efectos positivos en su salario o ha percibido una bonificación económica y esa proporción no llega ni a la mitad en España (10%).

La evaluación del profesorado y la información que de ella reciben los profesores tiene influencias positivas para menos de la mitad de los docentes en España en los aspectos relacionados con la enseñanza, en las prácticas de gestión de clase (45% en España, 51% OCDE); en el conocimiento y comprensión de las materias que imparte (33% en España, 48% OCDE); en sus prácticas de enseñanza (45% en España, 57% OCDE); en métodos de enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales (41% en España, 43% OCDE).

Poco más de la mitad de los profesores de España dicen que el uso de las evaluaciones de los alumnos para que mejoren su aprendizaje (53%) ha tenido efectos



positivos en su trabajo, como también en el grado de satisfacción laboral (54%) y en su motivación general (55%).

En definitiva, el proceso de evaluación de los profesores y la información que estos reciben al respecto no tiene, según el estudio, en los profesores de España, los efectos positivos que serían deseables.

#### **E) Percepciones de los sistemas de evaluación y comunicación en los centros educativos**

En general, los profesores tienen la percepción de que los sistemas de evaluación y comunicación en su centro de trabajo no están conectados ni con el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas ni con mecanismos de reconocimiento de la tarea docente.

Alrededor del 45% de los profesores, en OCDE, y el 47% en España dicen que el sistema de evaluación y comunicación en su centro educativo apenas repercute en su forma de impartir clase.

Entre los profesores de España ha cambiado significativamente la percepción de que la evaluación y las observaciones del trabajo del profesorado apenas repercuten en su forma de impartir clase: en 2008, el 62% de los profesores tenía esta percepción y el 47% en la edición de 2013. También en la OCDE (del 52% en 2008 al 45% en 2013) la disminución es estadísticamente significativa.

En el estudio se afirma que la evolución de este indicador es positiva para el sistema educativo español, aunque quede un amplio margen para la mejora.

En algún momento de la planificación del estudio habría sido razonable analizar si la información que se ofrece a los profesores sobre su forma de impartir las clases es relevante para ellos. No es suficiente aportar cifras sobre que ha aumentado el número de profesores que consideran que el sistema de evaluación y comunicación en su centro educativo tiene incidencia en su forma de dar clase, no se constata si resulta beneficioso para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje. La repercusión podría consistir en variar la forma de dar clase o decir que se ha cambiado para así obtener mejores resultados en la siguiente evaluación de profesores.

Aproximadamente la mitad de los profesores, tanto en la OCDE como en España afirman que la evaluación y las observaciones al trabajo del profesorado se llevan a cabo sobre todo para cumplir con requisitos administrativos. En Portugal (70%) o en Chile (69%) la proporción de profesores que tiene esa percepción es notablemente más alta. Además la proporción de profesores que opina que la evaluación y las observaciones del trabajo del

profesorado se llevan a cabo principalmente para satisfacer requisitos administrativos ha aumentado de 2008 (45% en la OCDE y 49% en España) a 2013 (50% en la OCDE y 50% en España).

En el estudio se apunta que en el caso de España este incremento no es estadísticamente significativo. El hecho de que la mitad de los profesores piensen que la evaluación de su trabajo sirve principalmente para satisfacer requisitos administrativos es un dato importante a tener en cuenta aunque no tenga relevancia estadística la evolución de esta variable.

Esta información deberían tenerla en cuenta los responsables de las políticas educativas de evaluación, puesto que la mitad de los profesores perciben que los sistemas de evaluación y comunicación, actualmente en vigor en los centros, son un ejercicio administrativo que no tiene el impacto deseado en la enseñanza en el aula.

Tampoco perciben los profesores que haya relación entre la evaluación, y la correspondiente retroalimentación, y el reconocimiento de su labor docente. Los profesores tienen la percepción de que la evaluación del profesorado y las observaciones posteriores no tienen consecuencias ni positivas ni negativas para la mayoría de ellos.

Tan solo una pequeña proporción de profesores (33% en la OCDE y 18% en España) cree que los profesores más eficaces en sus centros reciben los mayores reconocimientos (premios, formación adicional, responsabilidades, etc.). Aún es más bajo el porcentaje de profesores que dice que en su centro un profesor podría ser despedido si su rendimiento es permanentemente insatisfactorio (28% en la OCDE y 15% en España).

En la mayoría de países, la proporción de profesores que dice que los profesores más eficaces reciben los mayores reconocimientos ha aumentado desde 2008 a 2013, así en la media de los países OCDE ha pasado de 23% en 2008 al 31% en 2013; mientras que en España ese aumento es aún más pronunciado, del 7% al 17%,

Es posible que en nuestro país los profesores perciban como muestra de reconocimiento los incentivos económicos que implican algunos de los planes de evaluación del profesorado que se han puesto en marcha, como el del Principado de Asturias en 2011.

En los resultados del estudio no se concreta si se está hablando de reconocimiento mediante incentivos económicos o el expresado por los alumnos, los padres o tutores, e incluso por los Directores e Inspectores de los centros cuando los profesores hacen bien su trabajo.

El porcentaje de profesores que dice trabajar en centros en los que un profesor es despedido si su rendimiento es permanentemente insatisfactorio, ha disminuido significativamente en la OCDE (del 28% de 2008 al 26% de 2013) mientras que en España (15% tanto en 2008 como en 2013) no se aprecian cambios en este aspecto.

Con las nuevas competencias de los Directores de los centros públicos que establece la aprobación de la LOMCE sobre la continuidad de profesores interinos en los centros y el aumento de su número debido a la baja tasa de reposición de los funcionarios docentes, es posible que cambie esta estadística si se considera la no continuidad como despido.

La existencia de un plan de desarrollo para que el profesor mejore la actividad docente es señalada por la mitad de los docentes en España (50%) y por el 54% en la OCDE; mientras que una mayoría de los profesores informa de que en su centro se comentan con el profesor las medidas a tomar para corregir cualquier punto débil de su actividad docente (70% en la media OCDE, 63% en España).

La percepción de los profesores acerca de la existencia de un plan establecido de desarrollo para que el profesorado mejore su actividad docente no ha variado de forma significativa entre ambas ediciones en España (del 54% en 2008 al 50% en 2013) aunque sí en la OCDE (del 56% en 2008 al 54% en 2013).

En el caso de España se puede explicar si en más Comunidades Autónomas españolas ha sucedido lo mismo que en la de Comunidad de Madrid. En 2008 se publicó El *Real Decreto de 2008 sobre la red de formación permanente de la Comunidad de Madrid* que terminó con los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) y estipuló una serie de cambios que según los profesores y sus sindicatos han empeorado, en general, las condiciones de la formación del profesorado.

Muy pocos son los profesores que en España opinan que las observaciones que se les hacen estén basadas en una minuciosa evaluación de su práctica docente (17%) o que, tras una evaluación, se nombre un tutor que ayude al profesor a mejorar su práctica docente (14%). Cifras que son claramente superiores en la media de la OCDE (40% y 42% respectivamente) y en la gran mayoría de los países participantes.

Tal vez sea necesario reflexionar sobre la bondad de los procesos de evaluación y las actividades de formación del profesorado en España y en los países de la OCDE.

Esta posibilidad no se contempla en ningún momento en las conclusiones del estudio TALIS (MECD, 2013b:103). Se argumenta en su lugar que “esta percepción se vea tal vez originada por la creencia generalizada de que la evaluación se lleva a cabo con el fin de

satisfacer requisitos administrativos; se ve, por tanto, como una mera obligación formal, y no como una oportunidad de mejora de las competencias profesionales. Contribuye a esto la falta de consecuencias derivadas de los resultados de esta evaluación, ni positivas (incentivos salariales, reconocimiento, modificación del rol del profesor en el centro), ni negativas.”

Bajo la apariencia de este estudio que propone cambios interesantes para el desarrollo profesional de los profesores y la publicación en los medios de comunicación de sus resultados, hay una intención clara de justificar la necesidad de la evaluación externa de los profesores que evidentemente no es sentida por los profesores de Secundaria.

Es innegable la influencia que ejercen los medios de comunicación de masas en la sociedad actual. Seleccionando los temas que se convierten en noticias y dirigiendo la atención del público hacía temas concretos en momentos determinados, para favorecer distintos climas de opinión pública. Por ello, los poderes políticos utilizan los medios de comunicación de masas para conseguir sus objetivos.

Antes de la publicación de los resultados de TALIS 2013 (25 de junio de 2014), Silió Delibes (2013), periodista de El País, recogió las declaraciones del Ministro de Educación: "Tengo confianza máxima en los docentes y en su trabajo como evaluadores, pero las evaluaciones externas evaluarán a alumnos, profesores y centros". Y argumentó esta decisión diciendo que en el 70 % de los países de la OCDE hay evaluaciones externas y estandarizadas.

La publicación de los resultados del programa TALIS en la Comunidad de Madrid no dejó indiferentes a los medios de comunicación públicos. La prensa, tanto del ámbito educativo, como del ámbito general reflejó en titulares las noticias de que los profesores en España no habían tenido buenos resultados en TALIS y que la OCDE recomendaba que se realizara la evaluación de los profesores, a través de artículos como los de la periodista de El País, Álvarez (2014). El programa de radio “Hora 25” de la cadena Ser (2014), “Examinar al profesor”, contó con invitados que mantuvieron distintas posturas sobre la conveniencia de evaluar a los profesores. Entre ellos estaban: Sanz Labrador, Director del INEE; García Pascual, Decano de la Facultad de Educación de Zaragoza; Rafael Feito, profesor de Sociología de la Educación de la UCM; y De Toro Santos, maestro, profesor y escritor. Por el alto interés del contenido de sus intervenciones, en base a la grabación del programa, he realizado un resumen de cada una de ellas para el análisis de las ideas que contienen.

Sanz Labrador mantuvo el argumento del Ministro de Educación Wert, los profesores deben ser evaluados externamente porque esto se hace en la mayoría de los países de la OCDE y añadió que además los mismos profesores habían dicho en sus respuestas en TALIS que no eran evaluados.

Considera que la evaluación de los profesores es una herramienta para la mejora. A la pregunta sobre qué se debe evaluar contestó resaltando lo poco que están acostumbrados los profesores españoles a la entrada de otros profesores en sus aulas o a dar clase dos profesores de manera conjunta. Considera que es una buena práctica, de cara a aprender de cómo dan clase otros profesores, muy común en otros países de la OCDE así como la entrada de Directores y de Inspectores. Cuando se le preguntó sobre que recursos había para reciclar a los profesores habló de la posibilidad de asignar un tutor con más experiencia o de diseñarle un programa de desarrollo profesional. Y sobre si con la crisis y los recortes actuales habría recursos para llevar esto a la práctica, contestó que un 86% de los profesores habían realizado cursos en los últimos doce meses y que además tenía muchas posibilidades la formación online.

El estudio de la UNESCO (2007), nombra veintitrés países que no tienen un sistema de evaluación del desempeño docente establecido: varios países de Europa Occidental: Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Finlandia, Irlanda, Italia, Islandia, Liechtenstein, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Reino Unido (Escocia), Suecia y España; tres de la Europa del Este: Eslovaquia, Hungría y Letonia; y algunos países de América Latina: Brasil, Ecuador, Nicaragua, Panamá y Paraguay. De estos países han participado once en el estudio de TALIS 2013; Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Italia, Noruega, Países Bajos, Suecia, Eslovaquia, Letonia, Brasil y España. Y en la figura 3.13 del estudio TALIS (MECD, 2013b:92), que representa el porcentaje de profesores de ESO cuyo Director informa que sus profesores nunca han sido evaluados, figuran veintidós países entre los que no están Letonia y Brasil. Para obtener la media del 9% se han considerado veintidós países de los treinta y cuatro que componen actualmente la OCDE y entre los que sólo hay nueve de los veintitrés que en 2007 no tenían sistemas de evaluación externa del profesorado. Por tanto no se muestra en el estudio TALIS 2013 que la mayoría de los países de la OCDE tengan sistemas de evaluación externa del profesorado. En el estudio, siempre se habla de medias de los países de la OCDE participantes en TALIS.

Por otro lado, los Directores de los centros fueron los que dieron respuesta a la pregunta sobre si los profesores eran evaluados. Aunque hubieran sido los mismos

profesores los que contestaran, que confirmen la realidad de que no son evaluados formalmente no significa que piensen que esto tiene que cambiar.

La respuesta del Director del INEE sobre qué se debe evaluar en los profesores podría referirse a las conductas que muestra en el aula ya que son las que se pueden observar directamente cuando un profesor entra en el aula de otro.

La posibilidad de asignar un tutor con experiencia a un profesor novel existe en nuestro sistema de selección del profesorado de los centros públicos, de forma que un profesor que ha obtenido una plaza superando el concurso oposición se convierte en funcionario en prácticas, se le asigna un profesor tutor con experiencia durante un año y se le hace responsable de un grupo de alumnos.

El problema, en la Comunidad de Madrid, es que el centro no cuenta con los recursos humanos suficientes para que el tutor de prácticas y el funcionario en prácticas puedan coincidir en la misma clase. Ambos deberían compartir un grupo de alumnos durante ese año de prácticas o al menos un tiempo.

Otros momentos en los que dos profesores están dando clase con el mismo grupo de alumnos, se produce en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y en la atención a la diversidad. En Primaria, los profesores especialistas de Pedagogía Terapéutica (PT) entran en las aulas que tienen alumnos con adaptaciones curriculares significativas, en los momentos que resulta conveniente. Cuando las adaptaciones curriculares de los alumnos no son significativas, los profesores que realizan refuerzos educativos son los que siempre deben de entrar al aula con el profesor que está dando la clase para llevar a cabo el plan de apoyo. La atención de los profesores especialistas en PT y el número de refuerzos educativos cada vez son menores por la reducción de recursos humanos en los centros.

El sexenio es una retribución complementaria que se abona al personal docente funcionario de carrera, desde octubre de 1992 cuando se cumplan dos requisitos: 6 años de servicio docente y suficientes créditos de formación. Fue creada en 1991, por acuerdo entre la Administración del Estado y los representantes de los trabajadores. Se cumple cada seis años de servicios prestados en la Administración educativa. En la Comunidad de Madrid, los diez créditos (250 horas) que se necesitan actualmente se obtienen realizando cursos de formación en los Centros Territoriales de Formación e Innovación (CTIF) y siendo tutor de funcionarios docentes en prácticas. Su cuantía es igual para los cuerpos de Primaria que para los de Secundaria y varía según el número del sexenio. Se pueden tener hasta cinco.

La existencia de los sexenios justifica el dato de que en los últimos doce meses los profesores hayan realizado cursos de formación. Son los profesores individualmente los que seleccionan los cursos en los que quieren participar, dentro de la oferta del CTIF. Según TALIS 2013, no llega a la mitad la proporción de profesores (la menor de todos los países y regiones) que trabaja en centros en los que se establezca un plan de desarrollo profesional o formación para cada profesor (49% en España), mientras en la OCDE alcanza al 81% del profesorado. Y de forma individual, la percepción de los profesores acerca de la existencia de un plan establecido de desarrollo para que el profesorado mejore su actividad docente no ha variado en España, del 54% en 2008 al 50% en 2013 y en la OCDE, ha pasado del 56% en 2008 al 54% en 2013.

García Pascual, Decano de la Facultad de Educación de Zaragoza, no está de acuerdo con una evaluación externa de los profesores que suponga aumentar la burocracia. Es partidario de una evaluación para mejorar y no para sancionar. No le parecen bien los procesos de evaluación que se proponen desde la OCDE que establecen ranking sin tener en cuenta los contextos educativos. Para la mejora de los profesores valora las buenas prácticas “en directo” que suponen que los profesores visiten las aulas de otros profesores y recuerda cómo el estudio TALIS propone la visita, incluso, a centros de otros países. Cree que los profesores tienen un alto grado de responsabilidad y están mejorando cada día, son conscientes de los cambios que se está produciendo en el conocimiento y de que tienen que seguir formándose a lo largo de toda la vida. En la universidad se llevan a cabo procesos de evaluación del profesorado desde hace bastante tiempo. Cuando se descubren casos de profesores que tienen dificultades que hacen que su rendimiento no sea el adecuado no se cuenta con el apoyo económico en cuanto a recursos humanos y materiales suficientes. A la pregunta sobre por qué no son buenos los resultados de los profesores españoles en este estudio, contesta que no está de acuerdo. Lo único que dice este estudio es que los profesores no son evaluados y además el estudio va dirigido a Secundaria. En esta etapa cree que la estructura es muy departamental, igual que ocurre en la universidad, a diferencia de los profesores de Infantil y Primaria que se coordinan mejor y forman equipos estables.

Feito Alonso, es profesor de Sociología de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid y pertenece a la organización “Otra escuela es posible por la modernización de la escuela en España”. Afirma que la educación es un servicio público y como tal tiene que ser evaluado por sus usuarios, los padres más que los niños porque son menores de edad, la cuestión es quién hace la evaluación, si es externa, si la hace la OCDE o

si la hace el propio centro. En España teníamos un sistema de evaluación que debían ejercer los Consejos Escolares que estableció la LODE en 1985 pero que no ha funcionado. Los padres eran “convidados de piedra”. Sobre la conveniencia de que los padres evalúen a los profesores puntualiza que hay cuestiones técnicas que sólo pueden ser evaluadas por otros técnicos pero que con esto no quiere decir que los padres no tengan que participar. Le parece que es un problema que, en la educación pública, que representa un 70%, los profesores sean funcionarios además con derecho a cambiar de centro cada dos años. Se dificulta la consolidación de los proyectos educativos de los centros. La escuela privada y concertada, sobre todo esta última tiene este tema resuelto y la pública tiene que resolverlo. En la formación de los alumnos como personas tiene que intervenir el conjunto de la escuela, los contenidos curriculares, los valores, enseñar a convivir, participar en una sociedad democrática, y aprender los elementos necesarios para desenvolverse con garantías en el mercado del trabajo.

Como le contestaba García Pascual pensar que los padres son usuarios supone peligros como el de aprobar a todos los alumnos para que una evaluación sea beneficiosa.

De Toro Santos, maestro, profesor y escritor, asegura que la función docente necesita de estabilidad para que también la tengan los proyectos educativos de los centros. Para que el estado proteja al ciudadano tiene que haber funcionarios. Hay que garantizar que cumplen con su trabajo y cuando no es así la Inspección debe actuar.

Considera muy positiva la participación de los padres en los centros. Los profesores tienen que pactar con los padres cuáles son los objetivos de la educación de sus hijos que no solo se mueven en torno a lo científico, también tienen que ver con formar personas.

Le produce miedo el anuncio del ministro de educación Wert sobre que se van a realizar pruebas externas a los alumnos, a los profesores y a los centros. La evaluación de los profesores tiene que existir, lo que hay que ver es quién va a realizarla y cómo, porque los centros educativos pueden tener contextos muy diferentes. Es difícil pero hay que realizarla desde distintos ángulos: padres, alumnos y Administración y teniendo en cuenta los distintos contextos de los centros, qué tipos de centros son y qué actividades tiene que realizar en el contexto que se encuentra. Se siente gratificado con las expresiones de los padres y de los alumnos a los que les gusta su clase. En general, nadie agradece las actividades extraescolares que organizan los profesores sin tener obligación. Los profesores se sienten cuestionados y desprestigiados.



La publicación de estudios como TALIS y de sus resultados prepara a la opinión pública para que apoye la instauración de procesos externos de evaluación de la práctica docente, sobre los que los responsables de llevarlo a cabo, se supone que el INEE tendrá algo que ver, no desvelan quién va a llevarlos a cabo ni cómo van a ser.

Tras cuatro años en los que se ha tenido oportunidad de poner en marcha políticas educativas para mejorar los problemas de desarrollo profesional de los docentes detectados con tanta “validez y fiabilidad” por TALIS 2009, solo se ha conseguido la leve mejoría de algunos de ellos y no se aprecia una “mejora significativa” de la formación de los profesores, que constituye, sin duda, el motor de su desarrollo profesional.

En el estudio TALIS 2013 se analizan las experiencias en el desarrollo profesional, relativas a actividades dirigidas a mejorar el conocimiento y las destrezas de los profesores con el objetivo de mejorar su práctica docente. Se distinguen diferentes tipos de formación a la que los profesores pueden tener acceso, y se analizan cuáles de esos tipos influyen más en la capacitación profesional que un profesor realiza. También se identifican las necesidades que los profesores tienen y los impedimentos que encuentran para alcanzar el desarrollo profesional que desean.

No sirve de nada, de muy poco y a veces puede hasta resultar contraproducente exponer la necesidad de mejorar aspectos docentes y no dedicar recursos humanos y económicos a la mejora de la formación de los profesores, ni establecer condiciones facilitadoras en los centros para que mejoren su trabajo. Puede conducir a la desacreditación del trabajo de los profesores.

Tal vez parte de las inversiones en estos macroestudios podría destinarse a partir de ahora a sufragar los recursos y condiciones necesarios para que de esta manera se pueda cumplir la segunda parte del objetivo de TALIS 2013: “Proporcionar información válida, relevante y comparable que ayude a los países a revisar y definir políticas educativas que favorezcan el desarrollo de una profesión docente de calidad y la creación de las condiciones adecuadas para una enseñanza y aprendizaje eficaces “

Es posible conseguir este ahorro sustituyendo la contratación y subcontratación de empresas como agentes de los procesos de evaluación externa e interna por los inspectores, los equipos directivos, los equipos de profesores y los consejos escolares que son los que mejor conocen el objeto de evaluación.

### 6.3. Planes de evaluación de las instituciones educativas

Sobre los planes de evaluación de las instituciones educativas, Jornet Meliá (2000:170) dice que han respondido a la preocupación por la calidad educativa. Y añade que han abordado la docencia como globalidad de la institución pero no descienden a la docencia individual. Habría que añadir que estos planes institucionales se sustentan en una concepción técnica de la evaluación de la práctica docente. No tienen en cuenta los intereses de la comunidad escolar y no se obtiene información que pueda ser útil para el desarrollo profesional y la mejora del funcionamiento educativo de los centros.

Un ejemplo de este tipo de planes de evaluación fue el *Plan EVA* que surgió como respuesta de la Administración educativa a una de las exigencias de la LOGSE, aplicar la evaluación del sistema educativo sobre los centros. El MEC comienza a asumir el proyecto sobre indicadores de la calidad de la educación de la OCDE con la puesta en marcha de manera experimental del Plan Eva en el curso 1992-1993 en algunos Institutos.

Ruiz Ruiz (2004: 63), profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, califica la evaluación que plantea el plan EVA como cualitativa, participativa y democrática. Luján Castro y Puente Azcoitia (1996: 12 y 85) afirman que han querido aprovechar la publicación de su libro para justificar los fundamentos teóricos en los que se basaba el plan y citan a Kemmis para hablar del carácter compartido de la tarea de evaluar.

Álvarez Méndez (2001: 332-333), no está de acuerdo con el carácter democrático de la evaluación que se propone en el plan EVA:

“Autoproclamado como evaluación externa por los representantes internos del sistema, el plan EVA nunca se aplica por iniciativa o por solicitud de los centros. Externa en cuanto de imposición ajena a los intereses y necesidades que la escuela tiene, y porque viene de afuera, como algo extraño y desconocido para quienes viven dentro, lo que acentúa su carácter descontextualizado. El hecho de que los indicadores de referencia para la evaluación vengan dados sin contar con la realidad de los centros muestra y acentúa su sentido de externalidad. Pero es interna en la medida en que este plan está ideado dentro del propio sistema educativo, llevado a cabo por agentes que pertenecen al mismo sistema, aunque están en otro escalafón jerárquico. No deja de ser, pues, una evaluación autocrática, además de burocrática.” Una evaluación que sirve a los intereses de la política educativa del gobierno.

La lectura de las dimensiones a evaluar en los centros con sus subdimensiones y sus indicadores observables y cuantificados de 0 a 5 organizados en fichas, tampoco hacen pensar en el carácter cualitativo de la evaluación que se propone. Y el equipo evaluador está formado por inspectores de educación, expertos externos. Estamos más cerca de una concepción técnica de la evaluación de los centros, basada en el proyecto de indicadores de la calidad de la educación de la OCDE.

La Calidad Total es una filosofía empresarial en la que se busca la excelencia en los resultados de las organizaciones. El modelo Europeo de Gestión de Calidad es la aplicación de un modelo teórico (EFQM: *European Foundation for Quality Model*) en centros educativos. Y la ISO 9000 es la normativa desarrollada por la ISO (*International Standard Organization*) para asegurar los sistemas de calidad de las organizaciones.

Como ya hemos visto, en los debates educativos de distintos países la exigencia de conseguir una calidad formativa más elevada nació de la preocupación por mejorar su competitividad económica. Recuerdo la idea, ahora, con las aportaciones de Ghilardi (1993:9-13). Desde 1945 se produjeron en el mundo grandes cambios tanto en la ciencia y en la tecnología como en la economía y la política, en el orden demográfico y en el orden social. Los sistemas educativos crecieron y comenzaron a adoptar la cultura y los procedimientos de las empresas y esta tendencia se mantiene hasta nuestros días. Se intenta mejorar la eficiencia y la productividad del sistema formativo con soluciones de tipo técnico. Se entiende la eficacia del sistema educativo como su capacidad para conseguir los resultados que la Administración ha establecido previamente. La política educativa que los últimos gobiernos han ido desarrollando tiende a incorporar al sistema educativo los esquemas y modelos de funcionamiento del sistema productivos. El sistema educativo se evalúa en función de su rendimiento y eficiencia en la elaboración de su producto. Hay una conexión cada vez más estrecha entre la escuela y la economía, se piensa que el deterioro de los niveles educativos es el culpable de la pérdida de competitividad en el sector económico y los problemas de la escuela tienden a analizarse con una lógica ajena a su naturaleza educativa. Se dice que hay que mejorar la calidad de la formación que ofrecen las instituciones escolares y se vincula con consideraciones de naturaleza económica.

Más de dos mil profesores universitarios, según la noticia de El País (2005), firmaron un texto contra la aplicación del proceso de convergencia europea de la educación superior de Bolonia. En el mismo ponían de manifiesto que temían que la universidad se pusiera al exclusivo servicio de la empresa y que se atendiera únicamente a la formación de

profesionales solicitados por las compañías. Menospreciándose otro tipo de demandas desligadas de intereses mercantiles pero directamente relacionadas con la adquisición de “una sólida formación teórica en una determinada especialidad científica o humanística”.

En España se han puesto en marcha varias experiencias, entre ellas la iniciada por el MEC denominada *Planes Anuales de Mejora*, que responden a la filosofía de la Gestión de Calidad Total (GCT). El Plan Anual de Mejora suponía un incentivo económico –de un millón de pesetas- para los centros que se distinguieran por la calidad de los procesos desarrollados en el Plan y por la calidad de los resultados.

Los PAM se iniciaron en 1996 y duraron cuatro años, desaparecieron con la transferencia de las competencias en educación a las Comunidades Autónomas y no se les dio continuidad en aquel momento.

Supusieron una experiencia positiva si pensamos en que impulsaron el nacimiento de procesos de mejora en algunos centros. Pero todos los centros no eran iguales, no tenían el mismo alumnado, y no podían competir en igualdad de condiciones. En lugar de dar “un millón al mejor” se podría haber dedicado el dinero a apoyar a los centros con más problemas.

En Madrid, el profesor Gento Palacios (1996) ha trabajado con diversas escuelas en la implantación de la GCT. Propone un modelo de Calidad Total adaptado a las instituciones escolares que incluye los siguientes componentes: el producto educativo, la satisfacción de los alumnos, la satisfacción del personal del centro, el efecto de impacto de la educación –que denomina indicadores, o variables dependientes o de criterio-, la disponibilidad de medios personales y materiales, el diseño de la estrategia, la gestión de recursos materiales y humanos, la metodología educativa y el liderazgo educativo -que denomina predictores, o variables independientes o determinantes.

Según Santana Bonilla (1997:4), en este modelo de GCT hay una concepción causal de las relaciones entre variables organizativas –uno de cuyos indicios lo constituyen los nombres atribuidos a los distintos componentes del modelo- por lo que puede afirmarse que responden a una epistemología positivista. Además, aunque se reconozcan las peculiaridades de las organizaciones escolares, la GCT se ofrece como un modelo de gestión a imagen y semejanza de los modelos científicos de corte positivista, empresarial y técnico. El propio ciclo de Deming, cuya aplicación reiterada hasta conseguir el objetivo propuesto se ha

llegado a afirmar es la esencia de la calidad total, lo presenta Ugalde (1995:42) como "la aplicación del método científico al mundo de la gestión de las organizaciones"

El ciclo de Deming también se conoce como PDCA:

- PLAN: Planificar la actividad a desarrollar.
- DO: Ejecutar lo planificado.
- CHECK: Controlar la actividad durante su desarrollo, introduciendo los ajustes o correcciones necesarias.
- ACT: Analizar lo sucedido una vez finalizadas las fases anteriores y aprovechar lo aprendido: estandarizar los elementos eficaces y corregir los mejorables, para volver a la fase inicial.

Otro argumento que apoya la afirmación de que la GCT se sitúa en un enfoque positivista es el hecho de que sus impulsores defienden la necesidad de que las escuelas cuenten con asesoramiento de expertos en gestión de calidad total. Gento Palacios (1995:221) habla de "expertos en planificación de proyectos de calidad".

De esta forma, los profesores y el resto de la comunidad educativa dependen de unos principios y criterios de actuación, en cuya construcción no han participado y que además, en su origen, son ajenos al mundo educativo y sus valores.

En base a las *Resolución de 27 de mayo de 1998, de la Dirección General de Centros educativos por la que se dictan instrucciones para la implantación con carácter experimental, del modelo europeo de gestión de calidad en los centros docentes* podría pensarse que su aplicación tiene algunas ventajas para la mejora de la calidad de la educación:

- Lleva asociado procesos de autoevaluación en los centros educativos para establecer planes de mejora.
- Hay una recogida sistemática de información realizada por distintos agentes.
- Y se utilizan los informes de autoevaluación para fundamentar los nuevos planes y proyectos de mejora.

Pero no son reales. El hecho de proponer procesos de autoevaluación, no resuelve el problema de la falta de cultura de evaluación en los centros. La única formación que contempla es la del llamado equipo de calidad, formado por el equipo directivo y personal voluntario del centro y de la comunidad educativa, y será sobre aspectos relacionados con la gestión de calidad y la aplicación del modelo. El tiempo invertido en cumplir todos los

requisitos a través de documentos escritos que los avalen si es excesivo puede hacer que acabemos con organizaciones con menos calidad que la inicial, aunque eso sí, certificadas.

En el curso 2009-2010 la Dirección General de Mejora de la Calidad de Enseñanza de la Comunidad de Madrid decidió promover dentro de la formación permanente del profesorado, en los propios centros, aquellos planes en los que se desarrollaban experiencias sobre Modelos de Calidad y Planes de Mejora. La Comunidad de Madrid, en el curso 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013 ha continuado con la oferta de estos proyectos que responden como los Planes Anuales de Mejora a la filosofía de la Gestión de Calidad Total.

En la web del Centro Regional de Innovación y Formación Las Acacias (2015) se puede comprobar el número reducido de centros de la Comunidad de Madrid que participan en los Proyectos de Formación de Calidad. En el curso 2012-2013 se desarrolló el mayor número de proyectos: cuatro eran colegios, la mayoría de los centros eran IES, también había alguno de Formación Profesional y de Educación Especial, en total veintiuno. Los dos cursos siguientes el número de centros se redujo a menos de la mitad y cuatro siguen siendo colegios.

Con la aprobación de la LOMCE, artículo 77, dentro del Capítulo de *Autonomía de los centros* se añade el apartado 4 al artículo 122 de la LOE dedicado a los recursos educativos humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad. Se definen como medios para fomentar la calidad de los centros, el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva.

En la Comunidad de Madrid los Proyectos de Formación en Calidad han dejado de ser convocados por el CRIF porque ahora los centros educativos pueden desarrollarlos sin que haya ningún tipo de convocatoria anual.

“Las acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros educativos comprenderán medidas honoríficas tendentes al reconocimiento de los centros, así como acciones de calidad educativa, que tendrán por objeto el fomento y la promoción de la calidad en los centros.

Las acciones de calidad educativa partirán de una consideración integral del centro, que podrá tomar como referencia modelos de gestión reconocidos en el ámbito europeo, y habrán de contener la totalidad de las herramientas necesarias para la realización de un proyecto educativo de calidad. A tal fin, los centros educativos deberán presentar una planificación estratégica que deberá incluir los objetivos perseguidos, los resultados a

obtener, la gestión a desarrollar con las correspondientes medidas para lograr los resultados esperados, así como el marco temporal y la programación de actividades. Dicha planificación y los resultados obtenidos estarán sometidos a rendición de cuentas.

El proyecto educativo de calidad podrá suponer la especialización de los centros en los ámbitos curricular, funcional o según las características del alumnado, y podrá comprender, entre otras, actuaciones tendentes a la excelencia, a la formación docente, a la mejora del rendimiento escolar, a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, o a la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas. La calidad se definirá en relación con el nivel absoluto que se haya de obtener, pero sobre todo también por la mejora en relación con la situación de partida.

Las acciones de calidad educativa, que deberán ser competitivas, supondrán para los centros educativos la autonomía para su ejecución, tanto desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos como de los recursos materiales y financieros.”

Las acciones de calidad educativa que se proponen hacen pensar en la escuela como si se tratara de una empresa donde lo más importante es la competitividad y la rentabilización de los recursos materiales y humanos. El vocabulario utilizado, “medidas honoríficas, modelos de gestión, herramientas, planificación estratégica, rendición de cuentas, excelencia y acciones de calidad competitivas” nos sitúa en un planteamiento organizativo dentro de la filosofía de la GCT.

En la Comunidad de Madrid, en 2011 ya se aprobaron el *Decreto* y la *Orden* correspondiente *sobre autonomía de los planes de estudio, de los centros* tanto de Primaria como de Secundaria. Con la LOMCE se ha extendido al resto de las Comunidades Autónomas.

Sólo los programas propuestos por la Administración cuentan con recursos asociados, tanto económicos como humanos, para llevarse a cabo, de manera que en muchas ocasiones los centros se acogen a ellos no por su valor educativo, sino por la dotación de recursos que llevan asociados. Aquellos centros que desean desarrollar otros programas de especialización curricular pueden contar con la aprobación de la Administración, pero no con una dotación extra de recursos.

De todos los programas propuestos por la Administración el que más se ha extendido en la Comunidad de Madrid ha sido sin duda el programa Bilingüe. Si bien inicialmente se planteaba como una opción que debía partir de la iniciativa de los propios centros (debiendo ser aprobado por Claustro y Consejo Escolar), a través de la cual podían concretar sus

posibilidades de especialización, recientemente la Administración autonómica ha tomado el bilingüismo como condición en la creación de nuevos centros educativos. Todos los centros públicos de nueva creación son bilingües desde su nacimiento.

Prieto Egido y Villamor Manero (2012:141-142) realizan un estudio sobre las políticas educativas de la Comunidad de Madrid en el que concluyen que los datos referidos a la oferta educativa, analizados a través del estudio de las páginas web de los centros, y los referidos a la demanda, analizados a través de los motivos de las familias a la hora de elegir un centro educativo para sus hijos, revelan que las políticas de elección de centro y de fomento de la competencia no han de favorecer necesariamente, y de hecho no están favoreciendo, la mejora de la calidad de la educación. Ello se debe a que tanto los centros educativos como las familias están centrando la oferta/demanda de libertad de elección educación en criterios que no son esenciales al proceso educativo. Especial relevancia adquiere tanto para los centros como para las familias los servicios relacionados con el fomento de la organización de la vida familiar, cuestión que atiende más a cuestiones laborales y de mercado educativo que a cuestiones propiamente educativas. Implantar desde la Administración educativa los presupuestos del mercado no está resultando suficiente en educación. Aunque aumentar las posibilidades de elección eliminando la zonificación se considere un elemento necesario de la mejora escolar, no es suficiente para elevar la calidad educativa.

El elevado porcentaje de satisfacción de las familias en la elección del centro educativo refleja que las políticas de elección de la Administración educativa de la Comunidad de Madrid no responden a una demanda social de las familias; es decir, que la orientación de las reformas hacia el aumento de las posibilidades de elección no responde a demandas de las familias, y por tanto ha de responder a otros motivos.

La publicación de los resultados de la prueba CDI, uno de los mecanismos escogidos por la Comunidad de Madrid para dotar a las familias de información sobre los centros educativos, el estudio presentado refleja que la información que el ranking ofrece no es fiable, dada la variabilidad de los resultados de los centros cada año académico. La información que estos resultados ofrecen no responde a los intereses de las familias, ya que en su elección es el criterio menos considerado, y prácticamente ninguno de los centros hace referencia en sus páginas web a estos resultados, ni siquiera los que mejores puntuaciones han obtenido. El éxito de centros puntuales no garantiza la mejora de la calidad de la educación en general.



La tarea de la Administración es mejorar la calidad de todo el sistema educativo, y no sólo de unos centros concretos que lo que genera es aumento de las diferencias entre centros. La especialización curricular, concretamente el bilingüismo, no se está implementando por parte de muchos de los centros que participan en este proyecto por su valor pedagógico, sino por la dotación de recursos que trae asociada o por el miedo a los cierres y fusiones de centro ante la pérdida de alumnado. La insistencia de la Administración en dotar de autonomía a los centros no está revirtiendo en una mejora de la calidad educativa, dado que su puesta en práctica por parte de los centros no se origina en el convencimiento de su valor pedagógico, sino de la presión por parte de la Administración, por un lado, y de la necesidad de aumentar el número de matrículas para no desaparecer por parte de los centros, por otro.

El apoyo de la Administración de los programas que ella misma propone hace que los centros educativos no ofrezcan diversidad educativa. Y lo que es más importante, la presión ejercida por la disminución del número de matrículas tampoco contribuye a esta especialización, ya que los proyectos minoritarios, al especializarse, pierden población. De este modo, los centros están orientando su trabajo hacia la elaboración de una respuesta a las dinámicas de competencia por el aumento de matrícula, pero no están trabajando en la elaboración de un proyecto pedagógico que responda mejor a las necesidades de su entorno. Por el contrario, tratan de acoger el mayor número de alumnos posible, sin comprometerse en un proyecto pedagógico que pudiera alejar a algún sector de la población.

La libertad de elección y, a su vez, la competencia, no son condiciones que garanticen la calidad educativa pero constituyen la base de las políticas educativas que se están desarrollando en la Comunidad de Madrid y que como hemos visto la LOMCE exporta a toda España.

La calidad de la educación requiere prestar atención al proceso de enseñanza aprendizaje en sí mismo, es decir, a aspectos como los proyectos educativos, la formación del profesorado o las metodologías docentes. A la mejora de estos aspectos ha de dirigirse cualquier política educativa que tenga como finalidad la mejora de la calidad del sistema educativo.

La LOMCE, artículo 77, para la realización de las acciones de calidad, estipula que el Director del centro dispondrá de autonomía para adaptar los recursos humanos a las necesidades derivadas de los mismos. A tal efecto, dispone de las siguientes facultades, de acuerdo con las condiciones que el Gobierno determine reglamentariamente:

a) Establecer requisitos y méritos específicos para los puestos ofertados de personal funcionario, así como para ocupación de puestos en interinidad, en cuyo caso podrá rechazar, mediante decisión motivada, la incorporación de personal procedente de las listas centralizadas.

b) Cuando exista vacante y financiación adecuada y suficiente, proponer de forma motivada el nombramiento de profesores que, habiendo trabajado en los proyectos de calidad, sean necesarios para la continuidad de los mismos.

El Director tiene un margen tan amplio de decisión, que puede rechazar incluso a funcionarios e interinos que obtuvieron su plaza en las oposiciones y, además, puede contratar a nuevos profesores sin necesidad de que éstos procedan de las listas de profesorado.

La LOMCE incrementa el peso de la Administración en la comisión para la selección de Directores que se realiza en la Comunidad de Madrid tanto en Primaria como en Secundaria. Los Directores, como se reconoce abiertamente en la Ley, podrán tomar decisiones en la selección de profesores, atendiendo a la afinidad de los profesores con el proyecto de calidad que se instaure en el centro.

#### **6.4. Planes de evaluación del profesorado del Principado de Asturias y de Andalucía**

En 2011 el Principado de Asturias ha puesto en marcha su primer plan de evaluación de la función docente. Estos son los objetivos generales que se proponen:

- a) Realizar la medición de la actividad profesional del personal docente y establecer un proceso de evaluación del referido personal.
- b) Abrir un proceso que permita exponer los elementos del sistema y los parámetros para llevar a cabo una evaluación objetiva por medio de un proceso participativo, transparente y suficientemente documentado.
- c) Establecer los mecanismos de mejora emanados de los resultados obtenidos en el proceso, así como de las sugerencias y aportaciones de todos los implicados en el mismo.

Literalmente, uno de los objetivos versa sobre medir la actividad profesional y otro sobre que la evaluación sea objetiva. Para la medida de la actividad profesional docente se consideran las actividades formativas realizadas, la dedicación al centro y la participación en

la consecución de los objetivos del centro. Los Directores y los Jefes de estudio o los Secretarios son los encargados de cumplimentar una ficha de cada profesor del que podrán solicitar su participación. Ellos a su vez son evaluados por la Inspección educativa.

Nos encontramos con un planteamiento positivista de la evaluación de la función docente que responde a la racionalidad técnica más estricta y que, como veremos más adelante, lleva a una recompensa económica según los resultados, conocida como “evaluación por resultados”. El proceso de evaluación es poco participativo ya que deja a criterio del equipo directivo del colegio solicitar o no la participación de los profesores. Y puede convertirse en un instrumento de control de los profesores por parte de los equipos directivos y de la inspección si no hay ningún tipo de triangulación de estos procesos de evaluación.

Para comprobar los méritos se establecen una gran cantidad de documentos concretos (anexo 2: pág.275) cuya recopilación va a exigir al profesor evaluado y al equipo directivo un tiempo que dejarán de dedicar a actividades educativas.

Algunos de estos documentos no aportan información relevante sobre la bondad de su trabajo. Entrar en el aula de nuevas tecnologías no implica necesariamente un buen uso de las mismas que favorezca los procesos de enseñanza aprendizaje y se tienen en cuenta actividades de dudoso carácter docente como el manejo de SAUCE (Sistema para la Administración Unificada de Centros Educativos). Se trata de una aplicación informática puesta en marcha por la Consejería de Educación del Principado de Asturias (2015).

Este plan estará vigente hasta la aprobación de un nuevo plan por parte del Consejo de Gobierno. Cada año habrá que repetir el proceso en todos los centros de Asturias. La obtención de una evaluación positiva comportará el derecho a la percepción de un incentivo económico mensual.

Según el BOPA (Boletín Oficial del Principado de Asturias) de 27 de junio de 2011, en la primera convocatoria del plan de evaluación docente se admitieron 8.090 solicitudes de profesores. De ellos, 8.089 tuvieron evaluación positiva.

Más de la mitad de estos profesores ya estaban cobrando desde el 2007 el pago a cuenta vinculado a su incorporación ese año a la carrera y desarrollo profesional de los empleados públicos. Para ellos no supone un nuevo incentivo económico y si un año no se adhieren, dejarán de cobrar ese año y podrían volver a continuar cobrando el incentivo económico correspondiente, solicitarlo o no en el siguiente plazo de adhesión del próximo curso académico. Siendo la adhesión voluntaria, la consecuencia de no solicitarla, si se están

percibiendo actualmente los incentivos al rendimiento derivados del Acuerdo de Consejo de Gobierno de 17 de mayo de 2007, es que deberán devolverse todas las cantidades cobradas desde el 1 de enero de 2007.

El Sindicato Unitario Autónomo de Trabajadores de la Enseñanza de Asturias (SUATEA) interpuso un recurso contencioso administrativo contra el Acuerdo de 9 de marzo de 2011 por el que se aprueba el primer plan de evaluación de la función docente. En 2012 el tribunal decide estimar el recurso por haber omitido el plan de evaluación dos requisitos formales. No se negoció con las centrales sindicales, con lo que se infringió el Estatuto básico del empleado público y el Reglamento de los planes de evaluación de la función docente. Y faltó la audiencia del Consejo Escolar, que también era obligatoria según la Ley del principado de Asturias reguladora del Consejo Escolar. Se subsanaron estos defectos y se aprobó nuevamente el primer plan de evaluación docente cuyo contenido es sustancialmente idéntico al original. También se reintegraron los efectos económicos derivados de las evaluaciones positivas de los profesores.

El plan de evaluación de los profesores de Asturias ha recibido varias críticas, desde un principio. Entre ellas la que lo califica de arbitrario porque la evaluación positiva depende de los Directores de los centros con lo que se propicia la sumisión de los profesores a los Directores y a la Administración. También se puede considerar discriminatorio, porque solo pueden acceder al mismo quienes lleven trabajando como funcionarios docentes en Asturias cinco años o más, quedando excluidos quienes hayan trabajado menos años, los que hayan trabajado ese tiempo pero vengan de otras Comunidades Autónomas, todos los interinos, y por último los profesores que no se han adherido pudiendo hacerlo, porque lo consideran un plan arbitrario y discriminatorio. Esta situación genera malestar en los centros y termina por dañar la propia calidad de la enseñanza.

Aun así el plan de evaluación del profesorado de Asturias, superadas las sentencias judiciales y con la oposición de una parte del profesorado sigue aplicándose. Los resultados de la evaluación de la función docente, correspondiente al curso 2013-2014, publicados en el BOPA de 30 de junio de 2014 muestran como la inmensa mayoría de los profesores que han podido adherirse al plan vuelven a tener una evaluación positiva y a partir del curso que viene comenzarán a cobrar mensualmente un incentivo económico.

A la vista de los resultados de evaluación, casi todos los profesores han tenido evaluación positiva, y de los trámites que hay que llevar a cabo, este plan parece un mero trámite burocrático que lleva demasiado tiempo. La evaluación de los profesores tendría que

permitir conocer sus necesidades de formación, individualmente y como colectivo, para configurar, respectivamente, planes personales de desarrollo profesional y los planes regionales de formación permanente del profesorado en Asturias

En el BOPA de 25 en enero de 2012 se publicó el *Plan de evaluación de centros* a aplicar por Inspección educativa que coincide en muchos indicadores con el Plan de evaluación de la práctica docente. Cada curso se publica un nuevo *Plan de actuación del Servicio de inspección técnica* que desarrolla el Plan de evaluación de centros. Tal vez se podrían unificar estos procesos de evaluación externa de los profesores, con lo que se optimizaría el tiempo y los recursos humanos y materiales empleados.

En 2003 la Junta de Andalucía adoptó el modelo de Excelencia de la Asociación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM) para la evaluación de la calidad de los servicios de la Administración pública.

La *Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía* contempló el establecimiento de incentivos económicos anuales para los profesores por la consecución de los objetivos educativos fijados en su Plan de centro, en relación con los rendimientos escolares, previamente acordados con la Administración. De nuevo nos encontramos con el enfoque economicista.

En 2008 se regula esta ley a través de un *Programa de calidad y mejora de los centros públicos*. Sus objetivos educativos estarán relacionados con unos indicadores de evaluación que hacen referencia al rendimiento educativo del centro, actuaciones del centro, clima y convivencia e implicación de las familias teniendo en cuenta la situación de partida del centro y la realidad socioeducativa en la que se encuentra. Cada uno de los indicadores tiene asignado un valor de referencia que servirá al centro para conocer el criterio de éxito del objetivo y un rango de valores que permitirá que sea el propio centro el que establezca el peso que desea otorgar a cada indicador, en función de su situación específica de partida, nivel de expectativas y grado de prioridad en sus necesidades. Los objetivos deberán alcanzarse en un plazo de cuatro cursos y se harán evaluaciones parciales cada curso escolar. El equipo directivo elaborará una propuesta teniendo en cuenta las aportaciones del Claustro y los órganos de coordinación docente que se someterá a la aprobación del Consejo Escolar.

La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa selecciona los Programas que considera convenientes y podrá pedir que se realicen modificaciones. El equipo directivo de

cada centro realiza el seguimiento del desarrollo del Programa y envía un listado de los profesores que han estado implicados durante ese curso y cuya labor se considera positiva para recibir el incentivo. Los centros también reciben recompensas económicas.

Como cabe esperar por desarrollarse estos programas en el marco del modelo EFQM su puesta en práctica requiere la cumplimentación de muchos documentos que no sirven para solucionar los problemas educativos reales que se presentan en los centros. Permiten, por ejemplo, constatar datos cuantitativos como las calificaciones de los alumnos y su mejora certificados por la dirección del centro, o para saber el grado de satisfacción de las familias sobre si han recibido información de los criterios de evaluación del alumnado y de otras actuaciones educativas. Aspectos todos ellos que se miden muy bien pero que no ayudan mucho a los profesores para intentar que mejoren los aprendizajes de sus alumnos. Casi podría decirse que les quitan tiempo y motivación para evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje y poner en práctica nuevos procesos que los mejoren.

¿Los centros educativos que presenten los peores Programas, no recibirán asesoramiento para que mejoren ni tendrán incentivos económicos? ¿Y los profesores que no se impliquen tampoco? Cabría pensar que también lo necesitan, incluso más. Es imprescindible que todos los centros educativos y sus profesores reciban asesoramiento e incentivos económicos para que mejoren. La evaluación de los centros educativos y sus profesores no puede servir para que compitan entre ellos por conseguir recompensas económicas.

La Junta de Andalucía (2009) a través de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) ha elaborado un *Plan Plurianual de Evaluación General del Sistema Educativo Andaluz (2009-2012)*. Este Plan establece para la evaluación del desempeño profesional docente y para la certificación de calidad de centros, programas y servicios, dos vías complementarias de evaluación: voluntarias e institucionales.

Las evaluaciones voluntarias combinando procesos internos y externos se realizarán a través de autoevaluaciones de los profesores para detectar buenas prácticas e implementar planes de desarrollo profesional y de acreditaciones de sus desempeños profesionales para su promoción profesional y asignación de complementos retributivos. Las evaluaciones institucionales serán externas y se aplicarán para el acceso a la función pública docente (fase de prácticas para el ingreso en los cuerpos docentes) y sobre el ejercicio de la función directiva de los centros.

Para la autoevaluación de desempeños profesionales se diseñaron estándares. Se publicaron borradores de estándares elaborados para recibir aportaciones desde todas las instancias con la finalidad de mejorarlos. (Junta de Andalucía, 2009:29) Hubo una aplicación telemática que permitía al profesorado que lo deseara cumplimentar un cuestionario de su práctica profesional de manera anónima para detectar zonas de fortaleza y ámbitos necesitados de mejora. Y por último se hizo un estudio del perfil global resultante de la totalidad de los perfiles del profesorado que voluntariamente decidieron autoevaluarse. A partir del estudio la Junta de Andalucía (2012) publicó una guía de buenas prácticas en la que se incluían: la definición de las competencias profesionales (generales y específicas), las dimensiones que conforman cada una de ellas y los cuatro niveles de desarrollo (competente, avanzado, experto y excelente) que se presentan acompañados de las buenas prácticas que evidencian dichos niveles. También proporciona las pruebas que garantizan el nivel de competencia de cada dimensión y los planes de desarrollo profesional asociados.

Al final de la guía se define, entre otros muchos términos, “estándar”:

“Norma del modelo de certificación de calidad de la AGAEVE, homologable con los subcriterios del modelo europeo de excelencia EFQM, que sirve como patrón para la mejora. Los estándares definidos se formulan en los instrumentos de evaluación mediante cuestiones a valorar.”

También se detalla el proceso de acreditación de la red de evaluadores que realiza la comisión técnica de evaluación y certificación de la AGAEVE.

Aunque se pretende que los estándares han sido consensuados por las comunidades educativas andaluzas son los mismos para todas ellas y los agentes de los procesos de evaluación son agentes externos acreditados por una comisión técnica.

La Junta de Andalucía (2013) ha publicado un nuevo *plan 2012-2016 de la AGAEVE*. La consejera de Educación de Andalucía (2013) presentó un nuevo modelo de evaluación “alternativo” al que propone la reforma educativa del Gobierno de España. Frente al enfoque “empresarial” y “segregador” de la reforma, la evaluación andaluza ese pretende que sea “integral, antirranking, antirreválidas, que confíe en el profesorado, en la Inspección y en el diálogo social. Las actuaciones e iniciativas que recoge el plan de evaluación andaluz rechazan las clasificaciones de centros y profesorado, apuestan por evaluaciones en aquellos cursos que permiten corregir las dificultades del alumnado no certificar su fracaso y entienden la evaluación como una herramienta para mejorar los resultados pero evaluando también la atención a la diversidad, la equidad, así como al

respeto a las normas de convivencia. Sigue tratándose de un modelo de evaluación que responde a la filosofía de la GCT.

En la Presentación de la web de la AGAEVE (2015) se plantea el desarrollo de actuaciones que permitan la obtención de datos fiables en relación con el rendimiento del alumnado, el desarrollo profesional docente, y el impacto de las actuaciones emprendidas desde la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, se trata de obtener evidencias que muestren el camino a seguir en la consecución del sistema educativo. Se hacen encuestas de satisfacción y se facilitan guías que recogen buenas prácticas en organización y gestión, especialmente dirigidas a los equipos directivos, y otras personalizadas para el uso del profesorado. En la Memoria de actividades del curso 2013-2014 se encuentra su Carta de Servicios y la preparación de la prueba de evaluación “ESCALA” para alumnos de 2º de Educación Primaria.

## **6.5. Evaluación del profesorado en la Comunidad de Madrid**

En la Comunidad de Madrid las disposiciones estatales sobre evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica docente no han tenido un desarrollo reglamentario para ponerlas en práctica. No se ha publicado un plan de evaluación de la función docente.

El *Decreto que establece el Currículo en la Comunidad de Madrid (2007)*, la *Orden que regula la implantación y la organización de la Educación Primaria derivada de la LOE (2007)* y el *Decreto sobre la evaluación en Educación Primaria en la Comunidad de Madrid y los documentos de aplicación (2008)* trataban exclusivamente la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. El *Decreto que establece el Currículo en la Comunidad de Madrid (2014)* y la *Orden por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en la Educación Primaria (2014)* tras la aprobación de la LOMCE, también se centran en la evaluación de los alumnos. En esta última disposición se mantiene, en su artículo 15, que “las sesiones de evaluación servirán además para valorar la práctica docente de los maestros a fin de adoptar, si fuera necesario, medidas para su mejora”. En el artículo 5 dentro de las funciones de la Comisión de Coordinación Pedagógica deja de nombrarse la realización del Plan de evaluación de la práctica docente. Podría incluirse dentro de otras funciones que sí aparecen:

- c) Impulsar planes para la mejora del rendimiento académico.
- f) Cualquier otra que se determine en el ámbito de la autonomía de los centros.



Santos Guerra (1995:88) señala que la evaluación externa, nacida de la preocupación de responsables públicos de la educación, o de los destinatarios de los servicios que la escuela presta no tiene objetivos irreconciliables con los de la evaluación interna. El control que supone la primera puede y debe conducir a la mejora de la calidad. Pero, cuando la iniciativa es externa y la finalidad es el control de forma prioritaria, casi absoluta, los cambios que se producen en la práctica docente son superficiales. No suponen una mejora real aunque pueden desempeñar algún papel para los intereses burocrático-administrativos.

En la Comunidad de Madrid, en los últimos años, como consecuencia de la política y legislación educativas, se ha notado un giro en la Inspección. Se da más importancia a la función de supervisión o vigilancia y se le resta a la de asesoramiento. Ya con la LOPEGC (1995) en la redacción de las funciones de la Inspección educativa, en el artículo 36, se incluyó la de “Controlar y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros.” En la LOE y en la LOMCE se ha mantenido esta función. También apoya esta afirmación las declaraciones de Reina López (2012) a las que ya hice alusión cuando en la introducción de esta tesis hablaba de las condiciones poco favorecedoras en las que se encuentra la Inspección Educativa para responder a las necesidades de apoyo de los centros.

En el *Plan General de Actuación de la Inspección Educativa para el curso 2014-2015 de la Comunidad de Madrid* la evaluación de los alumnos, centros, profesores y equipos directivos vuelve a constituir un área de interés prioritario. Se señalan como actuaciones de carácter preferente: la coordinación del proceso de rendición de cuentas de los Directores de los colegios; la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula; y la protocolización de la evaluación de la función docente y la función directiva.

Para coordinar la rendición de cuentas se plantean como objetivos:

- a) Apoyar a los Directores en el proceso de evaluación interna de los centros a lo largo del curso escolar, de manera que implique al conjunto de la comunidad educativa y valore de forma efectiva el grado de cumplimiento de los objetivos planteados en la PGA.
- b) Implantar, de manera progresiva, una cultura real de la evaluación en los centros, tanto en su dimensión interna como externa.
- c) Impulsar la intervención de la Inspección en los centros que presenten desviaciones significativas de la media de su zona al objeto de colaborar en la mejora de sus resultados académicos.

Parece muy interesante el objetivo de conseguir de manera progresiva una cultura real de evaluación de los centros en su dimensión interna y externa. No estoy de acuerdo en la naturaleza de la cultura de evaluación que se pretende implantar. La iniciativa no surge de los profesores y se vinculan la evaluación interna y externa de los profesores directamente con los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula se propone:

- a) Detectar los colegios públicos de Infantil y Primaria y los Institutos de Educación Secundaria cuyos resultados académicos se desvían de manera significativa de la media de su zona.
- b) Diseñar medidas eficaces de intervención en la práctica docente, tanto en su planificación como en su ejecución en el aula, que permitan su mejora progresiva y consolidable.
- c) Incrementar la presencia de los inspectores en el aula y asegurar su implicación directa en los procesos de mejora de los resultados académicos de los centros.
- d) Evaluar de forma periódica las medidas implantadas y proponer su modificación.

Los procesos de enseñanza aprendizaje no van a mejorar por detectar los colegios que se desvían de la media de los resultados de las pruebas externas.

Para dar cumplimiento a la LOE, en lo referente a la evaluación de la función pública docente y la función directiva, planifican:

- a) Desarrollar las herramientas adecuadas que permitan a la Inspección educativa el desempeño de las tareas que tiene o pueda tener asignadas en dichos procedimientos de evaluación.
- c) Diseñar los protocolos necesarios para el desarrollo correcto y homogéneo de la citada evaluación en los cinco Servicios Territoriales de Inspección.

Van a elaborar protocolos para evaluar a los profesores y no descartan que durante este curso se les encomienden nuevas tareas relacionadas con este fin. Pretenden, como expertos, diseñar medidas eficaces para que sean aplicadas por los profesores en las aulas. E insisten en incidir en la mejora de los resultados académicos de los centros, incluso presencialmente en las aulas.

En la Comunidad de Madrid los inspectores apoyan a los Directores en los procesos de evaluación interna de sus centros. La LOMCE ha incrementado también el poder de los

Directores, en cuanto a competencias como las de aprobar la PGA y otros proyectos del centro; y en la toma de decisiones sobre la contratación de profesorado en las acciones de calidad. De esta manera se impulsa una dirección gerencialista.

Al potenciar la dirección hasta estos extremos se devalúa la participación de los profesores. Es posible que el objetivo de estas políticas educativas no sea resolver los problemas de la escuela como se anuncia y se pretenda dar poder a los Directores para implantar un modelo de educación con el que no están de acuerdo los profesores.

Antes de la aprobación de la LOMCE la LOE estipulaba que en la selección del Director, se debía tener en cuenta la valoración objetiva de los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes y la valoración del proyecto de dirección, decidida democráticamente por los miembros de una comisión, en la que al menos un tercio de los miembros de la comisión era profesorado elegido por el Claustro y otro tercio era elegido por y entre los miembros del Consejo Escolar que no eran profesores. La selección se realizaba considerando, primero, las candidaturas de profesores del centro, que tenían preferencia. En ausencia de candidatos del centro o cuando no fueran seleccionados, la comisión debía valorar las candidaturas de profesores de otros centros.

La selección de profesores del Claustro como Directores aseguraba, en cierta medida, un mejor conocimiento de los contextos educativos en los que iba a desarrollar sus funciones. El Proyecto de dirección que presentaba se vería facilitado con esta experiencia y además podría dar continuidad a acciones educativas de mejora ya iniciadas.

La Federación de Asociaciones de Inspectores de Educación (2012) en un comunicado en relación con el Anteproyecto de la LOMCE apoyaba en la selección de Director dar preferencia a los candidatos del propio centro frente a los candidatos que no tuvieran esa vinculación.

En un artículo publicado por la FAPA (Federación Regional de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado Francisco Giner de los Ríos) (2004:22-23), titulado *La selección de Directores en la Comunidad de Madrid* se plantean interrogantes sobre el proceso de selección de Directores en la Dirección de Área Territorial Madrid-Este. También recoge información sobre como la Administración nombró Director externo, descartando previamente candidatos presentados del Claustro, en diecinueve centros educativos; en Madrid Capital, siete; en Madrid Norte, dos; y en Madrid Oeste, uno. Candidatos únicos, con muchos años de experiencia y evaluados positivamente por el Servicio de inspección, fueron suspendidos por los mismos inspectores que firmaron esta

evaluación. Los representantes de los centros quedaron perplejos ante las calificaciones otorgadas (en torno a uno y cero, lo que imposibilitó alcanzar la media de cinco puntos necesarios para superar esta fase, a pesar de las buenas calificaciones otorgadas por los representantes de los centros).

La LOE, en el apartado 4, letra c de su disposición adicional duodécima, establece que “En las convocatorias de acceso al cuerpo de inspectores, las Administraciones educativas podrán reservar hasta un tercio de las plazas para la provisión mediante concurso de méritos destinado a los profesores que, reuniendo los requisitos generales, hayan ejercido con evaluación positiva, al menos durante tres mandatos, el cargo de Director.”

Esta reserva de plazas se ha llevado a cabo en las últimas convocatorias de acceso al cuerpo de inspectores en la Comunidad de Madrid.

La LOMCE, en el artículo 135, modifica la composición de la comisión de selección de Directores que pasa a estar constituida por representantes de las Administraciones educativas y, al menos, en un treinta por ciento por representantes del centro correspondiente. El peso que tiene la Administración en la selección de Directores hace que también lo tenga en la selección de inspectores, a largo plazo.

## **7. Dificultades generales para realizar la evaluación docente**

A los condicionantes particulares con que se encuentra la evaluación de la práctica docente en la Comunidad de Madrid se añaden otras dificultades generales que voy a analizar y valorar porque también inciden en la puesta en práctica de la evaluación de los profesores de sus centros educativos. Calatayud Salom (2004:155-166) expone algunas de ellas y sugiere la idea de que conocerlas es una forma de poderlas superar.

### **7.1. La formación de los profesores**

Gimeno Sacristán (1983: 351-352) explica cómo en la investigación pedagógica de los años 60 y parte de los 70 sobre formación del profesorado los modelos proceso-producto pretendían buscar relaciones entre el comportamiento de los profesores mientras enseñan (proceso) y las mejoras que muestran los alumnos en su aprendizaje (producto) como consecuencia de experimentar la acción del profesor. Partían del supuesto, que no siempre explicitaban, de que la enseñanza se reducía al método del profesor, y este lo reducían a su vez, a la intervención entre profesor y alumno. Pero las cualidades más importantes del profesor no se pueden obtener solamente en base a seleccionar aquellas que estén asociadas a un más alto rendimiento de los alumnos, tal como plantea el modelo proceso-producto, sin antes discutir qué tipo de rendimiento académico es el más deseable. Hay que superar el principio positivista de considerar las cosas por lo que puede observarse de ellas.

Estos planteamientos llevan a considerar una suma de tareas específicas o competencias para guiar la formación profesional eficiente del profesor. Además, la influencia de los enfoques sistemáticos en el diseño de la enseñanza que pretendían estructurarla partiendo de la formulación precisa de los objetivos supuso en formación de profesores la necesidad de establecer sus competencias docentes en términos de conductas observables, formuladas como objetivos, para enseñar las destrezas docentes. El problema de los programas de formación de profesores basados en este enfoque es que enseñan a los profesores a ejecutar comportamientos determinados en lugar de conocimientos sobre la enseñanza y el alumno.

A partir de los 70 una parte de la investigación sobre el profesor comenzó a centrarse en los procesos psicológicos que sustentan su conducta. Se consideraba que existía una competencia o destreza básica no conductual que no podía ser considerada por las perspectivas conductistas anteriores, la de cómo elegir el comportamiento docente más

adecuado para cada situación. “Los métodos de formación no serán, de acuerdo con este enfoque, recursos para asentar conductas o competencias, sino ayudas para que sepa recoger más información sobre las situaciones pedagógicas y la elabore de acuerdo con esquemas más científicos, para que su actuación tenga una fundamentación y no sea una espontaneidad no meditada o una simple rutina...supone concebir el profesor no como un mero técnico que tiene que responder con eficacia a las exigencias que se le plantean, sino como un agente activo, crítico de esas exigencias” (Gimeno Sacristán, 1983:353-354).

Según las leyes que desarrollan la LOMCE los profesores deben ser aplicadores eficaces de un currículum muy cerrado, especifican hasta tal punto sus elementos que incluyen los listados de estándares evaluables de aprendizaje de las distintas áreas. Los profesores tienen que mejorar su trabajo para conseguir que los alumnos aprueben según estos estándares. La formación permanente que se ofrece en la Comunidad de Madrid se fundamenta en el modelo proceso-producto. Una de las líneas de formación prioritarias para el profesorado de Educación Primaria del curso 2014-2015 consiste precisamente en la adaptación a los nuevos currículos de la LOMCE. No se contempla el aprendizaje reflexivo de los profesores como método y como objetivo de formación.

El modelo crítico de formación que describe Gimeno Sacristán sigue vigente en las intenciones de la formación inicial de los profesores. Se pretende fomentar que los futuros profesores aprendan de manera reflexiva, integrando la formación teórica y práctica de la enseñanza; y que mantengan una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales. Aunque como ya hemos visto hay problemas para hacer realidad estos propósitos.

La selección de los profesores para ser funcionarios en la Comunidad de Madrid se basa en criterios que no son coherentes con el modelo de formación inicial. Puede ser un motivo para que los profesores que trabajan en los colegios no cuenten con la formación adecuada para evaluar su práctica docente. En la convocatoria de oposiciones de la Comunidad de Madrid (2011) y en las siguientes, en la fase de oposición, se da más importancia a los conocimientos de los contenidos de las áreas que los profesores van a impartir que a sus conocimientos pedagógicos.

La primera es una prueba de conocimientos y la segunda de aptitud pedagógica: la exposición de una programación didáctica y el desarrollo de una de sus unidades didácticas. La prueba de conocimientos a su vez consta de dos partes. Una que consiste en responder preguntas de contenidos, sobre todo de datos, de Matemáticas, de Lengua y de

Conocimiento del Medio de sexto de Primaria. Y una segunda parte sobre un tema de las especialidades (Educación Física, Música, Inglés, Educación Primaria, Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje) que se corresponde con las titulaciones de magisterio antiguas pero no con las de los títulos de grado que sólo son Educación Primaria y Educación Infantil. Las dos partes de la primera prueba se ponderan respectivamente con 0,7 y 0,3 y para aprobar y pasar a la prueba de aptitud pedagógica hay que tener un 5. La selección de los profesores se hace sin conocer nada sobre su formación pedagógica.

En la Comunidad de Madrid se ha cambiado el sistema de selección de profesores interinos, los profesores que no han aprobado los dos últimos procesos selectivos han sido excluidos de la lista preferente y la nota de oposición es desproporcionada en relación con la puntuación total asignada, con los méritos y con la experiencia previa. Establece que solo se incluirá en la lista preferente al aspirante que haya obtenido, al menos, un 5 en la prueba de conocimientos; y que el 80% de puntuación irá ligado a este examen, el 15% a su experiencia docente y el 5% a otros méritos. Con este sistema quedan fuera de la lista preferente muchos interinos que tienen varias oposiciones aprobadas, sin haber obtenido una plaza, y muchos años de experiencia.

También dificulta que los profesores cuenten con la formación necesaria para realizar su trabajo y mejorarlo los cambios que se han introducido en la organización de la formación permanente del profesorado.

El *RD de 2008 sobre la red de formación permanente de la Comunidad de Madrid*, en el artículo 2, hace desaparecer los CAP (Centros de Apoyo al Profesorado) y establece los siguientes organismos:

- a) El Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) “Las Acacias”.
- b) Los Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIF).
- c) Los Centros de Formación Ambiental.

Con el fin de mantener y garantizar una distribución territorial que permita y facilite el acceso del profesorado a la formación permanente, se legisla que cada CTIF contará con el apoyo de centros colaboradores.

Los cinco CTIF creados en Madrid con sus centros asociados, según manifiestan los profesores y los sindicatos, no son suficientes para atender las necesidades formativas de los profesores. La decisión de impedir la participación en los cursos de formación al profesorado que por razones justificadas (enfermedad, deberes ineludibles a su práctica

docente, etc.) haya tenido que abandonar un curso de formación anterior, no favorece su formación permanente.

Las funciones de los representantes de los colegios en los CTIF que se elegían en la primera reunión ordinaria del Claustro, con una dedicación horaria de 1 ó 2 horas semanales dentro del tiempo lectivo (*Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de educación infantil y de los colegios de Educación Primaria*, artículo 20) han sido asumidas en muchos colegios por el Jefe de Estudios. Se debe a que en las *Instrucciones de las Viceconsejerías sobre comienzo del curso escolar 2014-2015* no está contemplado que los profesores puedan contar en su horario lectivo con dedicación horario para desarrollar estas funciones:

a) Hacer llegar al Consejo del centro de profesores y a su Director las necesidades de formación, y las sugerencias sobre la organización de las actividades, manifestadas por el Claustro de Profesores o por los Equipos de Ciclo.

b) Participar en las reuniones que al efecto convoque el Director del centro de profesores o el Director del colegio.

c) Informar al Claustro y difundir entre los maestros las actividades de formación que les afecten.

d) Colaborar con el Jefe de Estudios en la coordinación de la participación de los maestros en las actividades del centro de profesores, cuando se haga de forma colectiva.

De esta manera se hace más difícil la comunicación de los profesores de los colegios con los CTIF para que conozcan sus necesidades formativas y puedan darles respuesta.

Tampoco apoya la formación de los profesores la reducción de sus presupuestos y los de dotación de recursos materiales y personales de los centros educativos.

El Consejo Escolar del Estado, en el Informe sobre el estado del sistema educativo (2012:489-491), incluía como propuesta de mejora “robustecer la profesión docente”. Consideraba que para lograr un sistema educativo eficiente, la calidad educativa era fundamental y dependía del nivel de formación y actualización de su profesorado. Recomendaba dedicar esfuerzos suficientes en la formación inicial y permanente del profesorado, con la finalidad de facilitar el cambio de paradigma que supone para los docentes aplicar diferentes metodologías de enseñanza efectivas y de carácter innovador, con el uso de nuevos materiales didácticos y la aplicación didáctica de las TIC. Esta recomendación no se ha tenido en cuenta en los Presupuestos Generales del Estado, de los tres últimos años, publicados por el Ministerio de Hacienda y Administraciones públicas. Se



va reduciendo la cantidad dedicada a la formación de los profesores: de 52.332.660 euros (2011: pág.105), se ha pasado a 4.216.520 euros (2012: pág.191), a 3.451.030 euros (2013: pág.165), a 3.938.180 euros (2014: pág.26) y a 3.390.510 euros (2015: pág.26).

El Observatorio Internacional de la Profesión Docente (2012) ha publicado también un documento sobre este problema: “Repercusiones de la crisis económica y los recortes educativos en la calidad del trabajo docente”. Se hacen propuestas interesantes sobre cómo paliarlas. Apuestan por la formación de un profesor investigador, reflexivo y crítico y ante la desaparición progresiva de la estructura oficial de formación permanente se propone rescatar las redes de base, la formación horizontal, compartida y colaborativa.

Los criterios de selección de los Directores no favorecen que en los colegios se lleven a cabo procesos de evaluación de los profesores que respondan a un enfoque que no sea el positivista que supone el modelo de Gestión de Calidad. Porque en la selección de Directores se valora de forma especial haber participado en el desarrollo de acciones de calidad y el impulso de la evaluación de los profesores junto con el de las evaluaciones internas del centro y la colaboración en las evaluaciones externas constituye una competencia del Director (artículo 84 y 81 de la LOMCE)

Según el artículo 77 de LOMCE, las acciones de calidad educativa partirán de una consideración integral del centro, que podrá tomar como referencia modelos de gestión reconocidos en el ámbito europeo, y habrán de contener la totalidad de las herramientas necesarias para la realización de un proyecto educativo de calidad. A tal fin, los centros educativos deberán presentar una planificación estratégica que deberá incluir los objetivos perseguidos, los resultados a obtener, la gestión a desarrollar con las correspondientes medidas para lograr los resultados esperados, así como el marco temporal y la programación de actividades. Dicha planificación y los resultados obtenidos estarán sometidos a rendición de cuentas.

Los planteamientos de la formación de los Directores organizada por la Administración responden a un enfoque positivista de forma coherente con el modelo de Gestión de Calidad con el que se pretende que funcionen los centros educativos. El *Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre*, desarrolla las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva. El objetivo de la formación consiste en dotar al futuro Director de las capacidades necesarias para desempeñar su puesto con eficiencia y eficacia. Proporcionará las competencias genéricas y específicas que, centradas y orientadas hacia las actividades directivas, tengan utilidad práctica en entornos educativos. En su

Anexo I se enumeran las competencias genéricas y específicas cuya adquisición deberán permitir los programas formativos y de actualización. En el Anexo II figura *La evaluación de la práctica docente* dentro del Módulo II: *Organización y gestión de centros docentes*. Y en el Anexo III se desarrollan *Modelos de gestión de calidad y autoevaluación de los centros docentes* dentro del Módulo V: *Rendición de cuentas y calidad educativa*.

## **7.2. La escasa tradición investigadora del profesorado**

Santos Guerra (2000:78) argumenta que “si el motor del cambio se sitúa fuera de la escuela es fácil que se produzca una pereza institucional que deje la iniciativa a los agentes externos. ‘Ellos sabrán, ellos dirán’. Esta tesis resulta desprofesionalizadora. Los que piensan están fuera de la escuela, lo que pasa en el centro es fruto de las elucubraciones de los expertos que no trabajan en él. Los verdaderos responsables de las decisiones de cambio son los que dictan las normas desde los despachos.”

“La escasa tradición investigadora del profesorado también está incidiendo negativamente en que los docentes sean agentes de cambio e innovación.”

De esta situación de falta de interés de los profesores por la búsqueda de la fundamentación teórica de su práctica no son ellos los únicos responsables. Algo tendrá que ver el plan de estudios que siguieron en sus carreras y su puesta en práctica, el sistema de selección del profesorado, la inexistencia de una promoción profesional dentro de la misma etapa educativa y la formación profesional continua. Tampoco fomentan la investigación los planteamientos técnicos en educación que impulsan las nuevas políticas educativas, que conciben a los profesores como aplicadores de las teorías ideadas por los expertos en calidad sin dejarles espacio y tiempo materiales para que se planteen la racionalidad y la justicia de sus prácticas educativas así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar.

Se necesitan profesores y comunidades educativas capaces de colaborar en la construcción de conocimiento que constituya la base de las innovaciones y reformas. La producción de nuevos conocimientos sobre la enseñanza no es exclusiva de la universidad y mucho menos de investigadores externos a la escuela que siguen los dictados de organizaciones como la OCDE.

### **7.3. La atención de los EOEP**

La Orden sobre el funcionamiento de los EOEP (1992) todavía vigente establece que deben realizar una serie de funciones de coordinación entre los colegios del sector y en los colegios que tengan asignados las siguientes tareas:

- a) Colaborar en los procesos de elaboración, evaluación y revisión de las Concreciones Curriculares a través de su participación en la CCP.
- b) Colaborar con los tutores en el establecimiento del PAT mediante el análisis y la valoración de modelos, técnicas e instrumentos para el ejercicio de esta, así como de otros elementos de apoyo para la realización de actividades docentes de refuerzo, recuperación y adaptación curricular.
- c) Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación, tanto de los aprendizajes realizados por los alumnos como de los procesos mismos de enseñanza.
- d) Asesorar al profesorado en el tratamiento flexible y diferenciado de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos colaborando en la adopción de las medidas educativas oportunas.
- e) Colaborar con los tutores y los profesores orientadores en la orientación educativa y profesional de los alumnos favoreciendo en ellos la capacidad de tomar decisiones y promoviendo su madurez vocacional.
- f) Colaborar en la prevención y en la pronta detección de dificultades o problemas de desarrollo personal y de aprendizaje que puedan presentar los alumnos; realizar en su caso al correspondiente evaluación psicopedagógica y participar, en función de los resultados de ésta, en la elaboración de las adaptaciones curriculares y en la programación de actividades de recuperación y refuerzo.
- g) Colaborar con los tutores, los profesores de apoyo y los profesores orientadores en el seguimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales y orientar su escolaridad al comienzo de cada etapa educativa
- h) Promover la cooperación entre escuela y familia para una mejor educación de los alumnos.

En 2005, en la Comunidad de Madrid, se publicó una Resolución que todavía concreta más la misión de los EOEP en el apoyo a la práctica docente:

- a) Promoviendo la aparición, desarrollo y articulación de estructuras organizativas de los centros, para la mejora de los procesos de reflexión, análisis de la práctica docente y toma de decisiones.
- b) Generando autonomía en el profesorado y en los centros para facilitar la búsqueda de soluciones a las dificultades, tanto para el desarrollo del PAT como del Plan de Atención a la Diversidad (El PAD recoge el conjunto de actuaciones, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que un centro diseña y pone en práctica para proporcionar a su alumnado la respuesta educativa más ajustada a sus necesidades educativas generales y particulares).
- c) Propiciando la competencia en procedimientos de gestión grupal y en procesos de resolución de problemas.
- d) Insertando las actuaciones del equipo dentro de los distintos planes de centro (PGA, PAT y PAD) de manera coordinada y complementaria con los otros servicios de apoyo al centro.
- e) Modelando y promoviendo, desde el trabajo de asesoramiento, procedimientos de apoyo y de formación entre iguales e incorporando, en la medida de lo posible momentos de reflexión sobre la práctica.

La atención directa del EOEP en los colegios de la Comunidad de Madrid es insuficiente. En 2008, el EOEP de Alcobendas publicó que un orientador debe atender cuatro centros escolares y un trabajador social a 14,5 centros escolares.

El orientador tiene muy poco tiempo para llevar a cabo las tareas sobre fomento, apoyo y asesoramiento de la reflexión sobre la práctica docente a las que hay que unir las referidas a: diagnóstico y seguimiento de alumnos, que son las que se llevan la mayor parte del tiempo; coordinación entre los servicios educativos que actúan en el sector; participación en las comisiones de escolarización; y promoción de la cooperación familia-centro educativo. No hace posible que la orientación en los colegios abandone el modelo clínico, centrado en la evaluación y en el alumno; para pasar a un modelo basado en el asesoramiento colaborativo, centrado en el profesor, el aula y el centro; en el que el orientador tiene un papel importante en la promoción del cambio y de la mejora escolar (Monarca, H. y otros, 2012:59)

#### **7.4. El miedo de los profesores a cómo se utilizarán los resultados de su evaluación**

Algunos profesores pueden pensar que se van a utilizar los resultados de la evaluación para tacharles de incompetentes y no ser capaces de aceptar las posibles críticas que puedan hacerles.

En la *Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de la enseñanza pública*, trabajo realizado por el Gabinete de Estudios de la Federación de Enseñanza de CC.OO. (Madrid, CIDE, 1993: 60) entre 6 y 7 docentes de cada 10 eran partidarios de que se evalúe su trabajo. Cuando se les preguntaba por quién debería realizar esta evaluación rechazaban ser evaluados por el resto de los componentes de la comunidad educativa. En mayor medida los padres eran los más rechazados, casi 8 de cada 10 y después; alumnos, otros profesores, Equipo Directivo, Consejo Escolar e Inspección. Los inspectores a pesar de que son los que tienen encomendadas las funciones de evaluación oficialmente eran rechazados por 5 profesores de cada 10. Solamente los técnicos de la Administración son apoyados por los profesores (aunque no existe este puesto de trabajo en la Administración y el más próximo es el de los inspectores).

La conclusión de este estudio es que la dificultad de los profesores para encontrar agentes que les evalúen es un posible miedo a no ser evaluados con objetividad. Para lo último que debe servir la evaluación es para sancionar o premiar su trabajo y les parece razonable que sirva para averiguar sus necesidades de formación y mucho más para reconocer su trabajo, eso sí a través de una evaluación objetiva. En la medida en que consideran que puede haber prejuicios hacia su labor, optan por agentes que sean puros técnicos en la materia, ajenos a la subjetividad.

Falta una evaluación interna de los profesores siendo los agentes de evaluación ellos mismos, los que mejor conocen cómo están desarrollando su labor educativa y pueden valorarla de manera justa, no necesariamente objetiva. También es necesario que el resto de los miembros de la comunidad educativa y la Administración evalúen su intervención en los aspectos que les competen. Algunos indicadores de evaluación coincidirán y se podrá triangular la información, otros serán exclusivos de cada uno de los sectores de la comunidad educativa. La evaluación interna de la comunidad educativa tendrá que basarse en los procesos de autoevaluación de sus componentes.

Como dice Álvarez Méndez (1997:5) se necesita “una evaluación cuyos efectos siempre positivos reviertan en beneficio precisamente de los sujetos que son objeto de evaluación o en beneficio del Centro como institución que mira, no tanto a un rendir cuentas (*accountability*) por exigencias externas impuestas, sino que tiene en cuenta prioritariamente el desarrollo profesional de quienes hacen la escuela desde dentro día a día”

Falta cultura de evaluación en los centros, la evaluación interna no se realiza para informar de lo que sucede en el colegio porque se piensa que interesa a todos y va a servir para mejorar. No se siente como parte del quehacer educativo.

De alguna manera, las Administraciones se pueden aprovechar de esta situación y poner en marcha prácticas de evaluación “objetivas”, realizadas por agentes externos al centro y que no funcionarán nada más que como una forma de control. Considerarán a los profesores como piedra angular de la calidad de la educación para responsabilizarles de la falta de consecución de los objetivos de los alumnos y no para promover su desarrollo profesional ni el de los centros educativos.

## **7.5. La falta de tiempo que tienen los profesores para llevar a cabo la evaluación de su práctica**

Las condiciones de trabajo actuales de los profesores reducen el tiempo del que disponen para evaluar su práctica y el proceso de enseñanza. Se ha producido una disminución de sus plantillas, no se sustituyen los profesores que están de baja, ha aumentado la ratio profesor-alumnos y se han incrementado las dificultades de los alumnos y sus familias debidas a la situación social y económica en la que nos encontramos.

El Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo ha modificado la ratio de alumnos por aula. Cuando, por razones de limitación del gasto público, la ley de Presupuestos Generales del Estado no autoriza la incorporación de personal de nuevo ingreso mediante oferta de empleo público o establece, con carácter básico, una tasa de reposición de efectivos inferior al 50 por 100, las Administraciones educativas pueden ampliar hasta un 20 por 100 el número máximo de alumnos establecido en el artículo 157 de la LOE para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

No se realizan las sustituciones de los profesores hasta que transcurren diez días lectivos desde la situación que da origen al nombramiento de un funcionario interino. En ese

tiempo los alumnos sin profesor deben ser atendidos con los recursos del propio centro docente. Dejan de realizarse desdobles, refuerzos educativos, atención de alumnos con necesidades educativas especiales, atención de alumnos de Compensatoria, y trabajo de los miembros del Equipo Directivo.

Los maestros tienen una jornada laboral de treinta y siete horas y media semanales. Veinticinco horas con alumnos; cinco horas de obligada permanencia en el centro durante las que se llevan a cabo todas las reuniones de coordinación didáctica, la atención a padres y, a veces cursos de formación; y siete horas y media para programaciones didácticas, preparación de actividades escolares y extraescolares, evaluación de actividades de los alumnos, de la enseñanza y de la práctica docente y formación profesional.

En la Comunidad de Madrid los días del calendario escolar en los que no hay actividades lectivas se han reducido cada curso escolar hasta llegar al curso 2011-2012, en el que hubo tres días en junio para cumplimentar los documentos de evaluación de los alumnos; terminar la Memoria (en la que se debe incluir la evaluación de la práctica docente); realizar las últimas reuniones de Claustro y Consejo Escolar; las reuniones de coordinación entre profesores de distinto ciclo; las entrevistas finales con padres; y la recogida de aulas. Y en septiembre, se contó con cinco días para realizar todas las reuniones necesarias para organizar el curso; elaborar la Programación General Anual (en la que se debía incluir el Plan de Evaluación de la Práctica Docente) y las Programaciones anuales de las distintas áreas; comienzo de las entrevistas más urgentes con padres de nuevos alumnos; y distribución de los profesores en las aulas y organización de las mismas. En el curso, 2013-2014, el calendario escolar permitió tener seis días en junio pero en septiembre volvieron a ser cinco días para llevar a cabo las actividades docentes específicas de fin y de principio de curso, respectivamente.

La realización de pruebas externas y planes de mejora que decidió poner en marcha la Comunidad de Madrid se extendieron a toda España con la aprobación de la LOMCE y suponen un tiempo extraordinario que tienen que dedicar los profesores y los alumnos.

El 10 de mayo de 2004 la Comunidad de Madrid dispuso realizar por primera vez la prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) y se aprobó mediante la *Orden de 2005, el Plan general de Mejora de las Destrezas Indispensables* que establecía la prueba de CDI anual para todos los alumnos de sexto de Primaria, la habilitación de una página web de recursos didácticos, material didáctico en soporte informático para reforzar el aprendizaje

de la Ortografía, premios a materiales didácticos y a proyectos de innovación y formación del profesorado en mejora de las destrezas indispensables.

A través de *la Resolución de 2011* se dictaron instrucciones sobre la prueba de CDI que establece que el equipo directivo de cada centro con el concurso de los equipos docentes que considere oportuno, debe analizar y valorar los resultados de la evaluación con el objeto de identificar las causas de los mismos y reforzar o corregir los procesos organizativos y didácticos que lo requieran. La Dirección del centro debe elaborar y coordinar un plan con las medidas y propuestas de mejora, e incluirla en la Programación General Anual.

Se invierte mucho tiempo en análisis de información puntual y elaboración de Planes de Mejora, producto de unos exámenes que se hacen en un día. El profesor cuenta en sus registros de evaluación con anotaciones diarias, de todo el curso de cada uno de sus alumnos, que incluyen aspectos que van más allá de las calificaciones de exámenes basados en conocimientos y destrezas consideradas indispensables por técnicos externos y que son fruto de procedimientos de evaluación que no se limitan a la realización de una prueba escrita. Sin embargo, los profesores tienen que tomar como referencia los resultados de las pruebas externas y siguiendo las pautas marcadas por las Direcciones de Área Territorial (DAT) de la Comunidad de Madrid (anexo 3: pág.277) escribir y evaluar los Planes de Mejora de resultados de sus alumnos en las pruebas CDI.

Con el establecimiento de este sistema de evaluación de pruebas externas la Administración dice asegurar la calidad de la educación del sistema educativo (apartado VIII del preámbulo de la LOMCE). Hablan de calidad cuando los resultados de los alumnos se aproximan a las capacidades y destrezas indispensables decididas por instancias externas a los colegios en cuya selección no ha habido ningún tipo de participación de sus comunidades educativas, pero que además se reduce a las áreas de conocimiento que consideran fundamentales y deja fuera importantes finalidades educativas que no pueden evaluarse en una prueba escrita. La evaluación interna de los profesores, como veremos, consiste en identificar los factores que están provocando que los alumnos no obtengan buenos resultados en las pruebas externas.



## **7.6. La falta de autonomía de los equipos de nivel y de ciclo y la variación de la composición de los equipos de ciclo**

Los profesores organizados en Equipos de Nivel y Equipos de Ciclo tienen que planificar sus Programaciones, contribuir a la realización de la PGA y evaluarlas siguiendo las directrices marcadas desde la Administración educativa que están en la línea del modelo de Gestión de Calidad.

Calatayud Salom (2004:153) sugiere que para que se produzca una participación colegiada de todos los miembros que componen el equipo de trabajo los profesores deben formularse estas preguntas: ¿qué está sucediendo?, ¿estamos haciendo lo que nos proponemos?, ¿estamos consiguiendo lo que buscamos?, ¿estamos consiguiendo precisamente lo contrario?, ¿por qué?, ¿cómo podemos mejorar lo que estamos haciendo?, ¿sirve para algo o para alguien? Estas preguntas pueden ayudar a poner en tela de juicio la propia enseñanza, a planificar el propio desarrollo profesional docente y, por consiguiente, a incrementar la calidad de los procesos educativos que se desarrollan en nuestras aulas. Pero si los equipos de trabajo de profesores no pueden elegir lo que se proponen ni el modo en que lo hacen no son responsables de estas elecciones. Los profesores se convierten en ejecutores de planes de enseñanza que se pretende que han sido diseñados por ellos cuando ni los profesores, ni por supuesto los padres y los alumnos, han tenido nada que ver en la selección del curriculum y en la elección del nuevo modelo de gestión que se quiere implantar. Esta falta de autonomía de los equipos de nivel y de ciclo reduce las posibilidades de reflexionar sobre la práctica docente sintiéndose los profesores responsables de la misma.

El artículo 91, punto 2, de la LOE que establece que los profesores realizarán sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo no ha sido modificado por la LOMCE pero influye negativamente en la puesta en práctica de este principio la organización en cursos, en lugar de ciclos, de la Educación Primaria que se contempla en el artículo 12, punto 2 de esta nueva Ley. No se argumentan las ventajas que supone para el aprendizaje de los alumnos la organización en cursos.

*La Orden 3622/2014, de 3 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en la Educación Primaria confirman las Instrucciones de comienzo de curso en la Comunidad*

*de Madrid para el curso 2014-2015* que en el artículo 4.2.1 indicaban que la etapa de Educación Primaria comprende seis cursos académicos cada uno de los cuales constituye la unidad de planificación, organización y evaluación. La Comisión de Coordinación Pedagógica contará entre sus componentes con un coordinador de los cursos primero a tercero y otro de cuarto a sexto.

La promoción por cursos hace más difícil respetar los diferentes ritmos de maduración de los alumnos para acceder a aprendizajes tan importantes como el de la lectoescritura. Perjudica, en general, a los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje porque ahora tienen la mitad de tiempo para superarlas.

Las nuevas disposiciones legislativas rompen los equipos de profesores de Segundo Ciclo que estaban funcionando en los colegios de la Comunidad de Madrid. Los cambios de componentes en los equipos de profesores pueden afectar negativamente a su trabajo en equipo en la evaluación de su práctica docente. Los documentos curriculares organizados en tres ciclos tendrán que ser modificados porque ha desaparecido la identidad de los alumnos de Segundo Ciclo como sujetos de aprendizaje. Durante muchos años las programaciones en los distintos niveles de concreción curricular se han realizado teniendo en cuenta las características psicoevolutivas de los alumnos de este ciclo que ahora se hacen coincidir con las de los pequeños o las de los mayores.

## **7.7. El status social de la profesión docente**

El bajo status social actual de la profesión docente puede generar apatía hacia la innovación y el desarrollo profesional. En la investigación realizada por Zubieta y Susinos, (1991:38) se constata que el deterioro de la imagen social del docente constituye uno de los principales factores de su malestar. “Confirman este aspecto los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos. Indican que, a pesar de que las situaciones laborales de los distintos grupos de profesores son asimismo diferentes, existe un acuerdo generalizado entre los docentes en que su oficio no tiene el prestigio social de hace unos años y que, en cualquier caso, el reconocimiento social y administrativo (formación, remuneración económica, etc.) es escaso”.

El barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (2013) sobre una muestra de 2472 entrevistas realizadas en distintas comunidades autónomas refleja resultados que

aportan información sobre la consideración social de la profesión docente. Los maestros y profesores, en sus diferentes cuerpos y etapas educativas, obtienen la calificación globalmente más alta en la valoración que hace la sociedad. Sin embargo, al ser preguntados los encuestados sobre qué dos profesiones recomendaría, a sus hijos o a un buen amigo, un porcentaje muy bajo escogieron esta profesión (preguntas 9 y 10).

La imagen del profesorado ha empeorado en los últimos años según la mayoría de los encuestados. El profesorado se encuentra desmotivado; principalmente debido a la situación económica actual y los recortes, el poco prestigio social, ser una profesión mal pagada, y la falta y cuestionamiento de su autoridad (preguntas 22 y 23a).

La falta de disciplina y motivación de los alumnos, el número de alumnos por profesor y la falta de medios y recursos; son considerados por los encuestados como los principales problemas a los que se enfrenta el profesorado. Para mejorar el trabajo del profesorado deben aumentar los recursos materiales y técnicos, reforzar la autoridad que se le otorga, proporcionar más recursos de formación continua y mejorar los criterios de selección para acceder a carreras y puestos de docente (preguntas 25 y 26).

Partiendo de los datos recogidos en el estudio del CIS (2013) se puede afirmar que no es la imagen del profesor ni su labor las que no se valoran positivamente sino las condiciones en las que los profesores deben realizar su trabajo. El desprestigio social del profesorado se puede atribuir a lo poco atractivo que resulta el desempeño de esta profesión en unas condiciones que quitan valor y reconocimiento a la labor que se realiza e impiden un buen desarrollo de la misma.

La percepción de los profesores españoles acerca de la valoración que hace la sociedad de su profesión en TALIS 2013 contrasta con la opinión recogida en la pregunta 9 de la encuesta de valoración del CIS. En España, los resultados obtenidos en el informe TALIS (MECD, 2013b:137), revelan que menos del 10% de profesores piensan que su profesión está bien valorada por la sociedad. Los profesores están de acuerdo en que no son bien valorados y hacen responsable a la sociedad, que indirectamente se puede pensar que lo es porque son los ciudadanos los que democráticamente eligen a los partidos políticos que están detrás de las Administraciones educativas.

En otros países como Francia o Suecia los valores sobre el prestigio social de los profesores también son muy bajos pero en Finlandia, más del 50% de profesores dice que su sociedad valora adecuadamente la profesión docente. El estudio de la UNESCO (2007:28)

coincide con esta apreciación. Pone de relieve cómo el sistema educativo finlandés se basa en la confianza que tienen tanto la Administración educativas como las familias sobre el docente y su profesionalidad, destacando, frente a otros países, por el alto reconocimiento social de la profesión docente.

Los gobiernos de la Comunidad de Madrid y otras Comunidades Autónomas han aprobado una Ley de Autoridad del profesor como desarrollo del artículo 104.1 de la LOE en el que se dice que las Administraciones educativas velarán por que el profesado reciba el trato, la consideración y el respeto acordes con la importancia social de su tarea. Además del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010:7), otras instancias educativas se han manifestado considerando pertinente la existencia de esta ley: el Consejo Escolar del Estado, distintos sindicatos profesionales y de clase, organizaciones de Directores de ámbito nacional, Juntas de personal docente de distintas Direcciones de Área Territorial de la Comunidad de Madrid y varias Administraciones educativas con gobiernos de diferente signo político.

Desde mi punto de vista, la ley que se ha aprobado no va a elevar la consideración social de los profesores. Los planteamientos sobre este tema de la Federación Regional de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (FAPA) Giner de los Ríos y algunos sindicatos de enseñanza están de acuerdo con esta afirmación.

La FAPA Giner de los Ríos fue creada en 1975 y declarada de Interés Público, está integrada en la Confederación Española de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA), también forma parte de la Plataforma por la Escuela Pública. Es una entidad sin fines de lucro, que está formada por las asociaciones de padres y madres cuyos hijos están escolarizados en centros públicos no universitarios. Existen, también, asociaciones de centros concertados integradas en esta federación. Como representante de las APA de los centros públicos de la Comunidad de Madrid, la FAPA participa en numerosos organismos consultivos en el ámbito educativo.

La FAPA y algunos sindicatos de enseñanza (2010) consideran que la solución que plantea el Gobierno Regional de la Comunidad de Madrid pretende dar una autoridad institucional al docente con medidas educativas, sin entrar en el terreno penal para el que no tiene competencias; pero la realidad es que el texto utiliza una terminología jurídica y no contiene propuestas educativas.

No hay propuestas para apoyar a la comunidad educativa a la hora de abordar y resolver conflictos que se generan en la convivencia escolar y además se olvida de los alumnos como víctimas de estos conflictos.

Parece que su objetivo es lanzar una campaña de propaganda que se dice que es de apoyo al profesorado pero que no cambia sus circunstancias y que ha supuesto un elevado coste a la Comunidad de Madrid, como publica El País (2010), *la autoridad escolar sale cara*. Por el contrario convierte al docente en responsable de una adecuada convivencia escolar, dejándole sólo frente a la resolución de los conflictos y responsabilizándole en exclusiva de su adecuado tratamiento, con lo que, en un futuro más o menos cercano, si la situación actual no mejora de forma sustancial o empeorase, se le podría ver como único culpable del fracaso de dicha convivencia en las aulas y los centros educativos.

Esta convivencia, al igual que en el resto de la sociedad, no es algo que deba recaer en una parte de la misma. El respeto debido en el aula es algo que se debe lograr conjuntamente por el trabajo y la habilidad del profesor y por la colaboración adecuada de padres y madres; no se ganará porque la ley diga que es autoridad pública.

## **7.8. La inexistencia de un sistema eficaz que motive y valore con consecuencias el rendimiento de los profesores**

Entre los factores que producen la desmotivación del profesorado Torres Santomé (2006:107-112) señala la falta de incentivos para los profesores más innovadores. Argumenta que los incentivos son necesarios para incrementar la motivación de las personas. Deben establecerse con racionalidad, con poder suficiente para que el profesorado se esfuerce por lograrlos, con la implicación directa del profesorado, y tratando de llegar a baremos pactados entre la Administración y los sindicatos

Afirma que cierto corporativismo de los colectivos docentes frena el establecimiento de incentivos personalizados. Los docentes que destacan por preocuparse del alumnado desfavorecido (movilizando a asistentes sociales o buscando becas para continuar estudios), organizar actividades extraescolares o actividades generales del centro deben tener algún reconocimiento. También habla del peligro que suponen el establecimiento de este tipo de incentivos para el trabajo en equipo y de cómo una política de incentivos es la mejor vía para atraer a los mejores docentes a los centros con mayores dificultades, ubicados en espacios urbanos o pueblos menos atractivos.

Estoy de acuerdo con la argumentación de Torres Santomé sobre la necesidad de establecer incentivos para que mejore la motivación de los profesores. La UNESCO (2007:27) también recomienda establecer estímulos externos a los docentes para fomentar su desarrollo profesional.

Me gustaría añadir que en ningún caso es razonable incentivar la realización de actividades que se corresponden con el desarrollo de las funciones del profesor. Y mucho menos, como veremos en la Comunidad de Madrid, sacar fuera del horario lectivo estas actividades que no son “extraescolares” ni “complementarias” para pagarlas como incentivos a menor precio.

Los colegios ubicados en zonas urbanas y rurales, cuyos alumnos pertenecen a familias desfavorecidas desde un punto de vista social, económico y cultural deberían tener presupuestos económicos y dotaciones de recursos humanos y materiales extraordinarios para poder hacer frente a las problemáticas educativas que se plantean. De esta forma los docentes podrían llevar a cabo su trabajo en estos centros y no sentirse desmotivados. Además del tamaño de los grupos de alumnos, habría que reducir el número de horas de trabajo del profesor con alumnos con graves dificultades de comportamiento y de aprendizaje. Y reservar tiempo extra para el trabajo en equipo de los profesores para reflexionar sobre sus intervenciones docentes.

Para identificar los incentivos que tienen los profesores en España actualmente, voy a describir y analizar los que se recogen en la LOE y no son modificados por la LOMCE así como los resultados del estudio TALIS 2013 sobre la percepción que tienen los profesores de los incentivos que reciben. A continuación, trataré la evolución del único incentivo que, según el informe de la UNESCO en el momento que se hizo (2007:54), tenían los profesores españoles para promocionar profesionalmente.

Dentro del capítulo IV del Título III de la LOE que trata sobre cómo se va a reconocer, apoyar y valorar el trabajo de los profesores, se contempla, en el artículo 104 punto 2, que las Administraciones educativas prestarán una atención prioritaria a la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente.

En la Comunidad de Madrid no se han mejorado las condiciones de trabajo de los profesores. Tampoco se favorece la consideración y reconocimiento social de la función

docente. La Consejería de Educación ha llegado al extremo de entregar a la prensa un resumen de las respuestas de algunos maestros en las oposiciones sobre las que se escribieron noticias en publicaciones como El País (2013) y Periodista Digital (2013) que no contribuyeron a mejorar la consideración social de los maestros en general.

En el punto 3 del artículo 104 de la LOE para responder a la exigencia de formación permanente del profesorado y la necesidad de actualización, innovación e investigación que acompaña a la función docente se propone una acreditación que facilitarán los Directores de los centros. Con ella los profesores tendrán acceso gratuito a las bibliotecas y museos dependientes de los poderes públicos y podrán hacer uso de los servicios de préstamo de libros y otros materiales que ofrezcan dichas bibliotecas.

Esta medida es necesaria pero insuficiente si el sistema de formación permanente del profesorado no cuenta con las condiciones organizativas y presupuestos económicos adecuados.

Las Administraciones educativas, según el artículo 105 de la LOE, favorecerán respecto al profesorado de los centros públicos:

- a) El reconocimiento de la función tutorial, mediante los oportunos incentivos profesionales y económicos.
- b) El reconocimiento de la labor del profesorado, atendiendo a su especial dedicación al centro y a la implantación de planes que supongan innovación educativa, por medio de los incentivos económicos y profesionales correspondientes.
- c) El reconocimiento del trabajo de los profesores que impartan clases de su materia en una lengua extranjera en los centros bilingües.
- d) El desarrollo de licencias retribuidas, de acuerdo con las condiciones y requisitos que establezcan, con el fin de estimular la realización de actividades de formación y de investigación e innovación educativas que reviertan en beneficio directo del propio sistema educativo.
- e) La reducción de jornada lectiva de aquellos profesores mayores de 55 años que lo soliciten, con la correspondiente disminución proporcional de las retribuciones. Podrán, asimismo, favorecer la sustitución parcial de la jornada lectiva por actividades de otra naturaleza sin reducción de sus retribuciones.

*En la Orden de 2014 de la Comunidad de Madrid por la que se establecen criterios objetivos para la asignación de productividad a los funcionarios de Cuerpos Docentes no*

*Universitarios, por la participación en programas de enseñanza bilingüe, de innovación educativa y que impliquen especial dedicación al centro se reconoce con incentivos económicos: el fomento del deporte fuera del horario lectivo, la impartición del currículo de Inglés avanzado y el desempeño de tutorías con alumnos sólo a profesores de Educación Secundaria.*

Sin embargo las funciones del profesor tutor de Secundaria y las de los maestros tutores son parecidas (Reglamentos Orgánicos de 1996, artículo 45 y 56, respectivamente):

- Participar en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios y en colaboración con el Departamento de orientación del instituto.
- Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.
- Organizar y presidir la junta de profesores y las sesiones de evaluación de su grupo.
- Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del instituto.
- Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales.
- Colaborar con el departamento de orientación del instituto, en los términos que establezca la jefatura de estudios.
- Encauzar las demandas e inquietudes de los alumnos y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto de los profesores y el equipo directivo en los problemas que se planteen.
- Coordinar las actividades complementarias para los alumnos del grupo.
- Informar a los padres, a los profesores y a los alumnos del grupo de todo aquello que les concierna, en relación con las actividades docentes y complementarias y con el rendimiento académico.
- Facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de los alumnos.

Los maestros tutores además de estas funciones tienen la de atender y cuidar, con el resto de los profesores del centro, a los alumnos en los periodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

En Primaria la acción tutorial no ha tenido nunca un tiempo específico dentro del horario lectivo y se realiza en tiempos destinados a distintas áreas. Esto no significa que no sea necesario que lo tenga. La preparación pedagógica de los maestros facilita que sean conscientes de la importancia de la labor tutorial pero no disponer de un tiempo específico en los horarios puede conducir a no dedicarle el tiempo necesario y que no haya



participación real de los alumnos en la toma de decisiones sobre su proceso educativo, que es un problema en muchos colegios.

La tutoría no ha estado siempre fuera del horario lectivo en Secundaria. Es contradictorio que la misma *Orden ministerial de 2011 por la que se regulan determinados aspectos de la tutoría de las enseñanzas de Educación Secundaria en los centros docentes de la Comunidad de Madrid* defina la tutoría como una función inherente a la función docente y establezca un incentivo económico por llevarla a cabo fuera del horario lectivo. El motivo es compaginar la búsqueda de ahorro económico con el carácter imprescindible de la tutoría en Secundaria, reclamado por los distintos sectores de la comunidad educativa.

El desempeño de la función tutorial de los profesores de alumnos de Educación Secundaria, Bachillerato y primer curso de Formación Profesional se compensa mediante el abono de un complemento de productividad de 37,5 euros mensuales, durante los meses de septiembre a junio, y en estos dos meses el importe del módulo se duplica con el fin de retribuir la mayor carga de trabajo que se produce en los meses de inicio y final del curso escolar. Esta retribución supone un ahorro comparándola con lo que cobra un profesor de Secundaria por cuatro horas dentro de su tiempo lectivo,

En el verano de 2011 se produjo una gran polémica por la reducción de 2200 profesores de Secundaria en la Comunidad de Madrid, al elevar el número de horas de docencia directa de los profesores de esta etapa de un mínimo de 18 horas, pudiendo llegar excepcionalmente a 21 si la distribución horaria del centro lo exige; a 21 horas obligatorias. Y también por el anuncio de la supresión de la hora de tutoría dentro del horario lectivo. La Consejería argumentaba que era mejor para el nivel educativo de los alumnos, que para las labores de orientación y apoyo a los alumnos era suficiente con las tutorías individualizadas, que se hacen fuera del horario escolar.

La Asociación de Directores de Instituto de Madrid y la FAPA Giner de los Ríos expresaron el peligro que suponía esta decisión de la Consejería para abordar temas de convivencia, de organización de la clase o de participación del alumnado en los institutos. Juan Manuel Escudero Muñoz, Catedrático de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Murcia, también señalaba “la idea errónea de un modelo de más calidad por mayor acumulación”, suprimir la orientación y el apoyo para asimilar los contenidos cuando se aumentan los mismos. Santaaulalia Lima (El País, 2011) incluyó las declaraciones anteriores en su noticia “Educación suprime las horas de tutoría en la Secundaria”.

López Gómez (2013:89) ha analizado la percepción que los tutores de Secundaria otorgan a su acción tutorial y el grado de satisfacción respecto a la misma en un estudio descriptivo de campo, tomando como muestra 133 tutores de 18 IES de titularidad pública de la Comunidad de Madrid. Una de las conclusiones a las que llega es que el desempeño de la labor tutorial exige más horas de las reconocidas y que el reconocimiento remunerado es una posibilidad para evitar que la tutoría en Secundaria quede relegada a un segundo plano.

Las actividades docentes que tienen “incentivos económicos” en Primaria son las siguientes:

- Dentro de programas de enseñanza bilingüe: la participación en los cursos de formación y la coordinación de la implantación de estos programas.
- En el marco de programas de innovación educativa: desempeñar funciones de coordinador de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) sin compensación horaria.
- Programas que implican especial dedicación al centro: dentro del plan de Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), la coordinación del programa de acompañamiento escolar; ser responsable del servicio de biblioteca escolar; realizar actuaciones fuera de la jornada laboral dirigidas a mejorar la convivencia en las aulas; y la coordinación del programa de salud integral SI!

Ser coordinador TIC o participar en los programas de especial dedicación al centro supone para los profesores trabajar fuera del horario lectivo, 16 horas mensuales, cobrando una media de 8 euros a la hora. Es como hacer horas extraordinarias pero cobrando mucho menos que durante la jornada laboral. Además estas actividades docentes antes de establecerse los complementos de productividad se llevaban a cabo dentro del horario lectivo. Con el incremento del horario lectivo de los maestros a veinticinco horas de clase semanales, antes era como máximo, ya no es posible que realicen otras actividades. De nuevo se busca el ahorro económico en presupuestos educativos y el trabajo de los profesores pasa a ser realizado por personas menos cualificadas y con gestión privada.

En la Comunidad de Madrid, el desarrollo del programa de acompañamiento escolar lo lleva a cabo una empresa privada. El Plan PROA es un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas que pretende abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos. Se pretende la adquisición de hábitos de

organización y constancia en el trabajo y de formas de trabajo eficaces, de mejora en habilidades y actitudes asociadas a la lectura, de mejora de la integración social en el grupo y en el centro, de asentamiento de conocimientos y destrezas en las áreas instrumentales. Los monitores del PROA deberían tener formación docente.

El programa de salud integral SI! en la Comunidad de Madrid, también es promovido por la fundación privada Science, Health and Education (SHE) en colaboración con el Centro Nacional de Investigaciones Cardiovasculares (CNIC),

El desarrollo de licencias retribuidas, con el fin de estimular la realización de actividades de formación y de investigación e innovación educativas que reviertan en beneficio directo del propio sistema educativo estuvo funcionando durante unos años y dejaron de existir en la Comunidad de Madrid desde hace unos años.

La reducción de jornada lectiva de aquellos profesores mayores de 55 años que lo soliciten, con la correspondiente disminución proporcional de las retribuciones; y la sustitución parcial de la jornada lectiva por actividades de otra naturaleza, sin reducción de sus retribuciones, son posibles en la Comunidad de Madrid. Estas reducciones horarias no suelen solicitarse porque se cubren con recursos humanos del centro que tienen que dejar de desempeñar las labores docentes que estuvieran realizando hasta ese momento, normalmente refuerzos educativos de alumnos.

Con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, en el artículo 106 de la LOE se dispone que las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado. Serán públicos, incluirán los fines y los criterios precisos de la valoración y la forma de participación del profesorado, de la comunidad educativa y de la propia Administración.

Las Administraciones educativas también fomentarán la evaluación voluntaria del profesorado y sus resultados serán tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación.

Los planes de evaluación de Asturias y Andalucía aunque cumplen formalmente los requisitos que exige la LOE no están suponiendo un reconocimiento de todos los profesores que hacen bien su trabajo en los colegios. El incentivo económico discrimina injustamente a

profesores porque se percibe por realizar exactamente las mismas tareas que llevan a cabo quienes no suscribieron el plan.

En Andalucía, la disminución de las plantillas de profesores de institutos, debido al aumento de la ratio y de dos horas semanales en el horario lectivo del profesorado contrasta con el pago de un complemento a los profesores que suscriben el plan. En su lugar se podía pensar en mantener las plantillas docentes, en restituir a los profesores la paga extraordinaria de julio de 2012 y en la homologación salarial con el resto de Comunidades Autónomas. Los docentes españoles, perteneciendo a los mismos cuerpos estatales, mantienen diferencias retributivas dependiendo de la Comunidad Autónoma en donde realizan su función docente, a pesar de realizar idéntico trabajo.

Según los resultados de TALIS 2013, en España, los docentes reciben poco apoyo para su desarrollo profesional. Cuatro de cada cinco profesores están de acuerdo o muy de acuerdo en que no se les dan facilidades o incentivos para que participen en actividades para su desarrollo profesional (el promedio TALIS es del 48%). Un bajo porcentaje de docentes recibe tiempo programado para las actividades que tienen lugar durante sus horas de trabajo en el centro (23%), un complemento salarial para las actividades fuera de las horas de trabajo (2%) o apoyo no monetario (como docencia reducida, días de descanso o de permiso para realizar actividades de formación) para las actividades fuera de las horas de trabajo (6%) que les permitan fomentar su desarrollo profesional (los promedios TALIS son 54%, 8% y 14%, respectivamente).

El desarrollo profesional relevante para el profesorado es relativamente raro. Aproximadamente dos de cada tres docentes (61%) están de acuerdo o muy de acuerdo en que no se ofrece desarrollo profesional relevante (el promedio TALIS es el 39%).

Si hablamos ahora del reconocimiento del buen rendimiento de los profesores, en los resultados TALIS 2013, se concluye que rara vez se reconoce, valora o recompensa. Uno de cada cinco profesores en España (18%) está de acuerdo o muy de acuerdo en que los docentes con mejores resultados son los que reciben mayor reconocimiento en el centro y el 10% informa que se produce un cambio positivo moderado o grande en su sueldo y/o una gratificación después de haber recibido una valoración sobre su trabajo en el centro (los promedios TALIS son 38% y 25%).

Teniendo en cuenta los resultados de TALIS 2013 no se están haciendo realidad las medidas que contiene la LOE y la LOMCE sobre proporcionar incentivos al profesorado para su desarrollo profesional.

En el informe de la UNESCO (2007:54), se recoge que el único incentivo para promocionar profesionalmente con el que cuentan en España los profesores es convertirse en catedráticos.

En el artículo 111 de la *Ley General de Educación de 1970* se concretaron las competencias de los catedráticos numerarios de Bachillerato además de la enseñanza de las disciplinas a su cargo:

- La tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje y ayudarles a superar las dificultades que encuentren.
- La cooperación con los Servicios de Orientación Educativa y Vocacional, aportando el resultado de sus observaciones sobre las condiciones intelectuales y caracterológicas de los alumnos.
- La orientación del trabajo en las áreas educativas y su coordinación con los demás catedráticos y profesores, a fin de lograr una acción armónica del centro en su labor formativa.
- La participación en los cursos y actividades que organicen los Institutos de Ciencias de la Educación para el perfeccionamiento del profesorado en servicio.
- Y organizar actividades extraescolares en beneficio de los alumnos, así como de extensión y promoción cultural en favor de los adultos.

Al profesorado de Educación General Básica (EGB) se le asignan las siguientes competencias en el artículo 109:

- Dirigir la formación integral y armónica de la personalidad del niño y del adolescente en las respectivas etapas en que se le confían, de acuerdo con el espíritu y normas que para el desarrollo de las mismas se establecen en esta ley.
- Adaptar a las condiciones peculiares de su clase el desarrollo de los programas escolares y utilizar los métodos que consideren más útiles y aceptables para sus alumnos, así como los textos y el material de enseñanza, dentro de las normas generales dictadas por el Ministerio de Educación y Ciencia.
- Organizar actividades extraescolares en beneficio de los alumnos, así como actividades de promoción cultural en favor de los adultos.

- Cooperar con la dirección y profesores del centro en la programación y realización de sus actividades.
- Mantener una estrecha relación con las familias de sus alumnos, informándoles sistemáticamente de su proceso educativo.
- Y participar en los cursos y actividades de perfeccionamiento que organicen para ellos los servicios competentes.

La naturaleza de las competencias asignadas a los profesores de EGB es similar a las de los catedráticos, salvando las que son características de la edad de los alumnos a los que se atiende.

La mitad de las plazas de catedráticos de Bachillerato que se cubrían mediante concurso-oposición se reservaban a profesores de EGB con diez años de docencia y título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto. ¿Por qué no se creó en ese momento un cuerpo de catedráticos de EGB? La forma que tenían de promocionar profesionalmente consistía en obtener un título superior y preparar una oposición para pasar a ser profesor de alumnos mayores. Con los mismos requisitos de titulación y una evaluación de su práctica docente se podría haber pensado en una promoción dentro de EGB donde mejor podría aprovecharse una buena experiencia docente de una década.

Con la LOGSE, para poder acceder a la condición de catedráticos los maestros tienen que seguir participando en las convocatorias de ingreso en los cuerpos de profesores de Enseñanzas secundaria y profesores de Artes plásticas y diseño. Se reserva un porcentaje del cincuenta por ciento de las plazas que se convocan para ellos y deberán estar en posesión de la titulación requerida para el ingreso en los referidos cuerpos. Se reduce el requisito de antigüedad en el cuerpo de origen como funcionarios de carrera a ocho años. No se modifican las competencias de los catedráticos, algo que si hará unos años más tarde la LOCE.

A los cuerpos de catedráticos de Enseñanza Secundaria, de catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas y de catedráticos de Artes Plásticas y Diseño, la LOCE, les encomienda, de manera exclusiva, el ejercicio de la jefatura de los Departamentos de Coordinación Didáctica, así como, en su caso, del Departamento de Orientación y con carácter preferente:

- La dirección de proyectos de innovación e investigación didáctica de la propia especialidad que se realicen en el centro.

- La dirección de la formación en prácticas de los profesores de nuevo ingreso que se incorporen al departamento.
- La coordinación de los programas de formación continua de los profesores que se desarrollen dentro del departamento.
- La presidencia, en su caso, de los tribunales de la prueba general de Bachillerato.
- La presidencia de los tribunales de ingreso y acceso a los respectivos cuerpos de catedráticos.

Se añaden funciones relativas a la dirección de la investigación y formación inicial y continua del profesorado que no aparecían en las que se articularon en la Ley General de Educación y que podrían revertir en una mejora de su organización en los centros educativos. Y se pierden algunas competencias relacionadas con los alumnos debido a la nueva concepción de la tutoría, como inherente a la función docente y a la aparición de la figura del orientador psicopedagógico y los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

La LOE deroga la LOCE pero se mantiene en su disposición adicional séptima la creación de los mismos cuerpos de catedráticos y en la octava se les encomiendan las mismas funciones salvo la referida a la prueba general de Bachillerato que se suprime.

Para el ingreso en el cuerpo de maestros y en el de profesores de Enseñanza Secundaria la LOE, en sus disposiciones adicionales novena a duodécima, establece como uno de los requisitos posibles estar en posesión del título de Grado correspondiente, titulaciones similares. Pero para el acceso al cuerpo de catedráticos e inspectores es necesario pertenecer al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria. Los profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, de Música y Artes Escénicas y de Artes Plásticas y Diseño también tienen posibilidad de acceder a los cuerpos de catedráticos respectivos. Deberán contar con una antigüedad mínima de ocho años en el correspondiente cuerpo como funcionarios de carrera y participar en un procedimiento de concurso en el que se valorarán los méritos relacionados con la actualización científica y didáctica, la participación en proyectos educativos, la evaluación positiva de la actividad docente y, en su caso, la trayectoria artística de los candidatos.

No tiene sentido que no se contemple la posibilidad de que algunos maestros puedan ser catedráticos. Su reconocimiento en un procedimiento parecido al de otros cuerpos permitiría contar en los colegios con profesores preparados para fomentar la investigación, la formación continua del profesorado y la formación de futuros maestros. De todos los

cuerpos de profesores son los únicos que no tienen el incentivo de promocionar profesionalmente convirtiéndose en catedráticos.

La LOE, en su disposición duodécima que no modifica la LOMCE, establece que la Administración del Estado y las Comunidades Autónomas impulsarán el estudio y la implantación, en su caso, de medidas destinadas al desarrollo de la carrera profesional de los funcionarios docentes sin que necesariamente suponga el cambio de cuerpo. Esperemos que se hagan realidad.

## **7.9. La participación de la comunidad educativa**

Antes de la aprobación de la LOMCE, la participación de la comunidad educativa era muy escasa en los colegios aunque formalmente estaba contemplada en la ley. Había una falta de conexión entre lo que estaba escrito en los proyectos educativos y las prácticas educativas reales, de poco sirvió que en un primer momento se intentaran elaborar con la participación de todos.

En los colegios no se comprendía la necesidad de que estos documentos estuvieran de acuerdo con su realidad de funcionamiento y se mantuvieran actualizados y de la participación de la comunidad educativa en su elaboración y puesta en práctica.

La participación de los padres y de los alumnos a través de los Consejos Escolares no había llegado a ser efectiva plenamente. Los temas tratados en sus reuniones solían ser aprobaciones formales, asuntos de carácter informativo y cuestiones de disciplina. El Consejo Escolar tenía la competencia de aprobar decisiones de forma legal ya tomadas por los Directores o los profesores (Santos Guerra, 1999: 65-85).

Con la entrada en vigor de la LOMCE, los padres y los alumnos ya no pueden participar en la toma de decisiones de los centros educativos a través de sus Consejos Escolares porque han dejado de ser órganos de gobierno. Sin capacidad de decidir no hay participación. “La participación, al estar siempre asociada con la intención de contribuir a la formación de la voluntad colectiva, se vincula, de algún modo y en todos los casos, con la toma de decisiones de la institución.” (Santos Guerra, 2000:52).

El modelo democrático y participativo de la LODE en el que el Consejo Escolar puede tomar decisiones se sustituye por un modelo de gestión, en el que el Consejo Escolar es un mero órgano consultivo; la última palabra la tiene el Director, al que se le atribuyen



muchas de las competencias que tenía el Consejo Escolar. La Federación de Inspectores ADIDE (2012) comparte la línea de reforzamiento de la autoridad y de la responsabilidad de los Directores pero considera que el Consejo Escolar no debía ser privado del margen de decisión que mantenía en la LOE (artículo 119), en tanto que órgano de participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros.

La formación de los alumnos y de los padres para participar en los centros escolares, de alguna forma, ha estado presente, desde hace más de cuarenta años, y se incluye en los nuevos Currículos de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria.

En un principio, en España, la Educación para la Ciudadanía surgió como parte de Conocimiento del medio en los años setenta y tenía contenidos relacionados con el conocimiento social. Con la LOGSE (1990), la educación en actitudes y valores formaba parte de todas las materias y contenidos transversales. Después de la aprobación de la LOE (2006) se reguló el currículum de una nueva materia llamada Educación para la Ciudadanía en dos cursos durante la educación obligatoria. Sobre la pertinencia de su contenido ha habido una gran polémica relacionada con la ideología política y religiosa que se ha resuelto con la supresión de esta materia. Además dentro del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecían las enseñanzas mínimas de Educación Primaria se recogían ocho competencias como básicas al término de la educación obligatoria entre las que se encontraba la Competencia social y ciudadana. Esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y de la democracia y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable, ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

Para dar respuesta a la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, el *Real Decreto por el que se establece el nuevo currículo básico de la Educación Primaria* en España propone la potenciación del aprendizaje por competencias. Entre ellas están las competencias sociales y cívicas que todas las personas necesitamos para ser ciudadanos activos y participativos.

Uno de los objetivos generales de la Educación Primaria es:

“a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.”

En el *Decreto por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria* (artículo 8), se considera, además, la Educación Cívica y Constitucional como un elemento transversal del currículo que se trabajará en todas las áreas. Y se estipula que se potenciará la educación en los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos.

Pero, en definitiva, se prioriza el desarrollo de la comunicación lingüística, la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología sobre las que versan las pruebas finales de los alumnos de tercero y de sexto de Primaria. La promoción de los alumnos se decide atendiendo a los contenidos y estándares de aprendizaje evaluables relacionados con ellas.

Para poder avanzar en la formación de los alumnos para participar no es suficiente con que se enuncie como competencia o como contenido transversal en los decretos de currículo y se cite en las programaciones de los cursos. Es necesario un clima escolar donde los límites, las normas y las pautas de actuación en relación con un conjunto de valores queden bien definidos. La libertad, la autonomía, el espíritu crítico, la responsabilidad individual y compartida, la solidaridad, el respeto mutuo, el espíritu de grupo, la tolerancia... no deben quedarse en la teoría, sino que deben ir acompañados de unas prácticas guiadas y de espacios donde, realmente, se posibilite la participación de los alumnos con la ayuda de los profesores en el marco del proyecto de acción tutorial. Los alumnos tienen que implicarse en la vida del centro a través de sus representantes en asambleas, participar en las decisiones que se toman y que su participación tenga repercusiones reales.

“Las exigencias democráticas sobre la participación tienen más fuerza si tienen un sentido ascendente. El compromiso por la mejora, la capacidad crítica y la valentía cívica necesaria harán posible que las inquietudes de los que tienen una posición jerárquica inferior sensibilicen a los gobernantes y consigan de ellos un cambio de actitud y unos comportamientos más democráticos”(Santos Guerra, 2000:54).

Los profesores trabajando en la mejora de la participación de los alumnos en su aprendizaje, en el marco de los procesos enseñanza aprendizaje que se producen en el aula y en el ámbito del centro escolar, y contando con los intereses y preocupaciones de la comunidad educativa, colaborarán en hacer posible que su participación sea efectiva

también en el ámbito del sistema educativo y en su presente y futuro como ciudadanos políticos de una sociedad verdaderamente democrática. En estos momentos, tiene plena vigencia la necesidad de sensibilización de los gobernantes y la democratización de sus actitudes y comportamientos.

Sería necesario resolver la falta de comunicación entre el Consejo Escolar del Estado y los Consejos Autonómicos (que sí mantienen relaciones formales), por un lado, y los restantes consejos como los provinciales, municipales y escolares, por el otro; que el contenido de la participación no esté limitado a la programación general de la enseñanza relacionada con cuestiones cuantitativas del sistema educativo; y que los Consejos Estatal y Autonómico tengan una participación menos superficial. (Félix Angulo, Contreras Domingo y Pérez Gómez, 1999-2000: 76).

En la Comunidad de Madrid (2005), su Presidente, la Consejería de Educación y veinte representantes de sindicatos y organizaciones de la comunidad educativa firmaron un Acuerdo para la mejora de la calidad del sistema educativo que renovaba el de 1999, previo a la asunción de sus competencias educativas. Entre sus objetivos generales figuraban:

“- Mejorar las acciones desarrolladas para que, en el marco de lo indicado en el artículo 27 de la Constitución, siga siendo efectivo el derecho a la educación y el principio de igualdad de oportunidades, impulsando la participación de los distintos agentes sociales, especialmente las familias, a través de las asociaciones y federaciones de padres y madres de alumnos, y promocionando asimismo actuaciones que concilien la vida familiar y laboral.

- Promover y facilitar el desarrollo de actuaciones por parte de los centros para formar al alumnado en el marco de los principios y valores democráticos reconocidos en la Constitución española.”

En 2013, se puede constatar cómo, según aseguran muchas asociaciones de padres a través de la FAPA Giner de los Ríos, su participación democrática en el sistema educativo se encuentra con graves obstáculos. La FAPA (2014) ha presentado una petición con varias consideraciones al Parlamento Europeo sobre la realidad social y educativa en la Comunidad de Madrid.

Sin duda el Consejo Escolar, como órgano colegiado de gobierno, era el lugar adecuado de encuentro entre los distintos participantes de la comunidad educativa. Deben superarse las dificultades de participación real de sus componentes gracias al conocimiento

práctico que procuran las vivencias democráticas y a la renovación de las generaciones. Los padres deben colaborar con los profesores en las tareas de clarificar los fines de la educación y evaluar los procesos educativos.

Los profesores trabajando en la mejora de la participación de los alumnos en su aprendizaje, en el marco de los procesos que se producen en el aula y en el ámbito del centro escolar, colaborarán en hacer posible que su participación sea efectiva también en el ámbito del sistema educativo y en su presente y futuro como ciudadanos políticos de una sociedad verdaderamente democrática.

En el contexto de las reuniones del Consejo Escolar y de los tiempos de preparación y de reflexión sobre los temas tratados en las mismas, los miembros de la comunidad educativa pueden dialogar, consensuar decisiones y tener conocimiento para autoevaluarse y mejorar en el desarrollo de sus funciones como alumnos, padres, profesores, representantes del Ayuntamiento y del personal de administración y servicios.

Otros momentos en los que es posible la participación de los padres y de los alumnos en los aspectos educativos referidos a los fines, los procesos, su evaluación y mejora, son las reuniones trimestrales del conjunto de los padres de los alumnos de un curso con los profesores que les dan clase, en las entrevistas personales de los profesores con los padres y con los alumnos y en las clases diarias.

## **8. La autoevaluación de la práctica docente**

A la vista de las dificultades expuestas a la hora de llevar a cabo la evaluación de los profesores no puedo estar de acuerdo con que las posibilidades de cambio educativo promovido por los maestros “no requieren procedimientos complicados ni presupuestos altos para su implantación.” (Fierro, 1999:19). Sin duda, se requieren cambios en las políticas educativas y en la formación de los profesores y presupuestos económicos que hasta la fecha nunca han existido ni parece que vayan a hacerlo en un futuro próximo.

Afirma Perrenoud (2001:5), “las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación, a nivel de los establecimientos, de las colectividades locales, de las regiones del país. No sólo en apuestas corporativas o sindicales, sino a propósito de los fines y de los programas de las escuela, de la democratización de la cultura, de la gestión del sistema educativo, del lugar de los usuarios, etc...”

El compromiso en el debate político sobre la educación debe ser de todos los que componemos la sociedad y coincido con este autor en que es necesario un reconocimiento de la autonomía y de la responsabilidad profesional de los profesores. Ahora bien, no se puede pedir responsabilidad profesional si no hay una formación inicial y continua que también lo sea ni un margen de autonomía real y unas condiciones de trabajo para poder tomar decisiones de las que sentirse responsables. Como dice Ranjard (1988:64): “No se puede hablar de responsabilidad sin libertad de decisión. Para ser responsables, hay que poder hacer y poder no hacer; poder saber por qué se hace algo; poder evaluar de antemano, en la medida de lo posible, las consecuencias de lo que se va a hacer y después hacer un seguimiento en el tiempo, etc. En pocas palabras, no es responsable quien no tiene poder sobre sus actos. El sentido de responsabilidad no puede separarse del sentimiento de poder”.

Si se consiguen superar, en cierta medida, las dificultades que acabo de presentar, la puesta en práctica de la autoevaluación de la práctica docente constituye el punto de partida de cualquier intento de sistematización de la evaluación de los profesores en un centro y en sí misma es un instrumento muy poderoso para mejorar la práctica docente y asegurar el desarrollo profesional de los docentes.

Todos los profesores se hacen preguntas, reflexionan y hacen interpretaciones sobre su práctica contribuyendo de esta forma a su autoevaluación, pero según Airasian y

Gullickson (1998:19-21) no son autoevaluación en sí mismas, “no todas las decisiones del profesorado son autoevaluaciones; la autoevaluación requiere que un profesor tome decisiones sobre su práctica.” Hay muchos caminos a través de los cuales los profesores se autoevalúan y unos proporcionan autoevaluaciones más válidas y precisas que otros.

La mayoría de las autoevaluaciones de los profesores son resultado de la reflexión sobre la actividad espontánea en el aula, lo que Schön (1992) ha denominado “reflexión en la acción”. Estas evaluaciones surgen espontáneamente durante una actividad en el aula, pueden producir una decisión durante la misma y son normalmente tácitas e intuitivas. Al ser muy pequeña la cantidad de tiempo disponible para reflexionar, las decisiones pueden ser superficiales y conducir a explicaciones simplistas. Y además la selección sobre lo que se reflexiona y evalúa es decidido por el profesor por lo que hay problemas de la práctica que pueden pasar desapercibidos porque el profesor no es consciente de su existencia.

Parte de la reflexión y autoevaluación del profesor tiene lugar en momentos posteriores a la práctica. De esta forma, están separados de los factores que propiciaron esa necesidad de reflexión y evaluación y hay tiempo suficiente para tomar decisiones más meditadas. Pero la autoevaluación resultante de una reflexión a posteriori tiene también limitaciones, derivadas precisamente de la memoria de los profesores de los acontecimientos sobre los que reflexionan. Además la reflexión subsiguiente a la acción también está dirigida por la acción y el profesor sigue siendo a la vez evaluador y evaluado, sin contar con información externa que valide o no las reflexiones y autoevaluaciones que él realiza.

Es importante, en consecuencia, aumentar la reflexión basada únicamente en percepciones e interpretaciones personales con información facilitada por otros profesores, por los alumnos o por otros colaboradores.

Cuando el docente reflexiona sobre sus prácticas debe relacionarlas con sus conocimientos teóricos. La formación teórica de un profesor se enriquece como fruto de esta reflexión si investiga lo que ya han hecho otros profesionales cuando se han enfrentado a problemas similares.

Kemmis, en el prólogo del libro de Carr (1990:34), marca con claridad la relación teoría-práctica: “las prácticas cobran un significado (como prácticas de cierta tipo) cuando se teoriza sobre ellas, y las teorías adquieren una significación histórica social y material cuando se practican. La teoría no es sólo palabras ni la práctica no es mera conducta muda; la teoría y la práctica son aspectos mutuamente constitutivos. Desde este punto de vista, no puede haber ninguna “distancia” entre la teoría y la práctica, sino sólo mayores o menores

grados de desajuste, elisión e ilusión en la relación entre ellas. Sólo podemos describir estos desajustes, elisiones e ilusiones si examinamos cómo se relacionan entre sí nuestras teorías y prácticas”.

La reflexión aislada sobre la experiencia corre el riesgo tanto de generar y reproducir autocomprensiones deformadas de la realidad como de destinar grandes esfuerzos a descubrir cuestiones que ya han sido trabajadas por otros. Al respecto Elliott (1990:17) señala que dejar de lado las reflexiones de los demás podría llevar al docente al gran descubrimiento de inventar la rueda.

El conocimiento científico y cultural acumulado en la historia de la humanidad y de la profesión, en particular, nunca podrá sustituir la reflexión de los profesores, pero sí es un elemento imprescindible para apoyar esta reflexión. El valor de considerar otros puntos de vista ayuda a clarificar nuestras ideas y a encontrar nuevas formas de ver la realidad.

No se pueden valorar los procesos reflexivos en relación a una práctica si no se tiene presente que junto con la actitud reflexiva debe estar presente equilibradamente una actitud de búsqueda de modos alternativos de actuar y sin caer en sobrevalorar lo nuevo en detrimento de lo que siempre se ha considerado como válido.

### **8.1. Una autoevaluación de la práctica docente formativa.**

Airasian y Gullickson (1998:13) definen la autoevaluación del profesorado como “un proceso en el que los docentes formulan opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de su propio conocimiento, actuación, principios o consecuencias con el fin de mejorarse a sí mismos”. En el *Manual para la evaluación del profesorado* de Millman y Darling-Hammond (1997:302) afirman que “la autoevaluación no es un concepto único. Está compuesto por muchos elementos a menudo combinados de distintas maneras para producir juicios sobre la propia enseñanza con objeto de mejorar ésta.”

Si siguiéramos dando definiciones muchas de ellas atribuirían claramente a la evaluación del profesorado una finalidad de mejora de la actividad docente, orientada hacia los individuos y sus necesidades formativas.

Para que la autoevaluación de la práctica docente sea realmente formativa en su diseño es preciso, sobre todo, tener en cuenta los intereses concretos de la comunidad educativa de que se trate y, de esta forma, poder responder a los problemas educativos que se les plantean de forma única a los profesores de un centro.

No se trata de proporcionar a los profesores un conjunto de criterios de evaluación para analizar su enseñanza y que la mejora consista en aproximarse a un modelo. Si se aplican instrumentos de evaluación ya contruidos, en su totalidad y sin analizar si se adecúan a la situación concreta, es posible que provoquen actitudes de rechazo de los profesores, ocupados en dar respuesta a los problemas educativos singulares que se producen en su aula y en su centro.

Son los profesores, reflexivos e investigadores (nociones de Schön y Stenhouse), trabajando en equipo, los que en su contexto educativo y social deben ponerse de acuerdo en qué objetivos, criterios e instrumentos de evaluación van a plantearse y en los cambios a realizar según los resultados de los procesos de evaluación.

La evaluación que persigue propósitos de desarrollo personal, profesional o social tendrá una orientación más formativa, siendo ella misma parte del proyecto de cambio. En este caso, la audiencia será en primer lugar la de aquellos implicados en la ejecución del programa y comprometidos con el cambio (Salinas, 2002:114). El objetivo principal será mejorar la práctica más que satisfacer demandas externas de información.

La evaluación de los profesores estará orientada al desarrollo o a la rendición de cuentas en función de la definición externa o interna de los objetivos y criterios, la utilización de instrumentos diseñados externa o internamente y la atribución de la responsabilidad evaluadora a un agente externo o interno.

Es necesario distinguir entre cuándo el profesor debe ser objeto de una evaluación en la que predominará la “rendición de cuentas” y cuándo lo que predomina es una exigencia de responsabilidad profesional.

“El profesor es susceptible de “rendición de cuentas” en tanto que es responsable ante otros por las acciones que realiza al servicio de los intereses de los otros o en beneficio de esos otros; la rendición de cuentas es una garantía para “los otros” de que sus intereses están siendo salvaguardados o satisfechos.

Pero el profesor, por otra parte, es susceptible asimismo de evaluación en el desarrollo de su responsabilidad profesional en la medida en que es el único responsable de salvaguardar la finalidad de sus propias actuaciones, los propósitos de las cuales no son enajenables a otros”. (Salinas, 2002:115)



## **8.2. Limitaciones y peligros de la autoevaluación de la práctica docente**

Es difícil, por no decir imposible, encontrar autores que afirmen que no merece la pena que los profesores realicen la autoevaluación de su práctica. Sí se describen limitaciones que puede tener la autoevaluación de los profesores (Barber, 1990:217):

- 1) Carencia de objetividad.
- 2) Carencia de precisión y fiabilidad; no es una medida significativa de competencia o de ejecución/actuación (performance).
- 3) Los individuos tienden a verse a sí mismos como eficientes y la evaluación honrada y objetiva es difícil.
- 4) La evaluación puede resultar una forma de autojustificación (una persona incompetente puede no comprender que está actuando a un nivel insatisfactorio).
- 5) Los profesores mediocres tienden a ser menos precisos en la autoevaluación que los que no lo son.
- 6) Una tendencia a depender del experto o asesor, cuando se usa, conduce a que éste dirija la evaluación demasiado.
- 7) El potencial inherente de autoincriminación de toda evaluación se puede hacer realidad si los resultados se utilizan con finalidad sumativa (para conceder ventajas, sobresueldos, promoción, cese, etc.)
- 8) Dificultad de cuantificar en este tipo de evaluación.
- 9) Existe una tendencia a focalizar aspectos cosméticos (gestos...) cuando se usa vídeo más que atender a asuntos importantes.

Las limitaciones de la autoevaluación de los profesores que tienen que ver con las dificultades de objetividad, precisión y fiabilidad y los problemas de dependencia del experto o de cuantificación, como hemos visto, se reconocen con distinta intensidad según el paradigma de evaluación en el que nos situemos. Los obstáculos que se refieren a la mediocridad e incompetencia de algunos profesores, en la mayor parte de los casos se podrán superar con la participación de otros agentes dentro de la evaluación interna de los centros y con el complemento de la evaluación externa. No cabe esperar que sea una situación problemática frecuente porque los profesores de la educación pública para adquirir estabilidad en su puesto de trabajo deben superar un concurso oposición en el que se realiza una gran selección si tenemos en cuenta el número de vacantes convocadas y el número de aspirantes a ocuparlas.

Rodríguez Díez (1996:888-889) destaca, entre otras, las siguientes ventajas de la autoevaluación de los profesores:

- a) Responsabilizar al profesorado de su propio desarrollo profesional.
- b) Abordar críticamente los diferentes enfoques que el conjunto de docentes sostienen sobre la práctica.
- c) Promover que el profesorado asuma los riesgos y desafíos que supone analizar su práctica, reflexionar sobre ella y criticarla, con el fin de innovarla.
- d) Aprender a beneficiarse de la experiencia y sabiduría de los buenos profesionales.
- e) Involucrar a los docentes en el análisis, revisión y mejora de su propia práctica.
- f) Acabar con el secular aislamiento en que los profesores desarrollan sus actividades, promoviendo una cultura colaborativa.
- g) Integrar la autoevaluación en las actividades docentes habituales, utilizando las herramientas que les proporciona la investigación.
- h) Promover que el profesorado autoevalúe su práctica con respecto a criterios elaborados por ellos, investigue los defectos de la enseñanza que imparte y desarrolle nuevas estrategias para resolver los problemas que descubre.
- i) Dar cuenta a la comunidad de la calidad del servicio que se le presta.

Es preciso considerarlas en la situación educativa actual con cierta cautela porque pueden formar parte del discurso de la Administración con ciertos matices que hacen que dejen de ser ventajas.

En el marco de las estrategias de las nuevas corrientes de gestión de calidad promovidas por la OCDE se fomenta la autoevaluación de la práctica docente en el sentido que describe Ball (2007:3): “Los profesores son representados e impelidos a reflexionar sobre sí mismos como individuos que hacen cálculos sobre sí mismos, aumentan su productividad, viven una existencia basada en cálculos...El uso cada vez mayor del pago en función del desempeño es un índice claro de las presiones para hacer de nosotros mismos una empresa y para que vivamos una vida de cálculo.”

También es preciso que los profesores estén prevenidos para que no se les convenza de que con la excusa de que tienen la capacidad de “ser estudiantes de su propia enseñanza” se les niegue la oportunidad de su desarrollo profesional contando con formadores que les guíen.

En todo el mundo se están impulsando prácticas de evaluación que responden a una racionalidad técnica que representa intereses que no son los de las comunidades educativas. En un artículo de CNN (2013) se relata cómo, en Estados Unidos, Bill Gates, empresario de gran éxito, a través de una fundación que lleva su nombre apoyó el proyecto Medidas para una Enseñanza Eficaz. Su objetivo consistía en estudiar cómo mejorar la forma en que reciben retroalimentación sobre su docencia los profesores utilizando diversas mediciones como la observación de las clases, encuestas a los estudiantes y mejora de los resultados escolares. Llegaron a las siguientes conclusiones:

“Implementar un sistema de retroalimentación basado en múltiples mediciones de desempeño docente supone una inversión que sería pequeña en comparación con lo que se está gastando ahora en el desarrollo profesional, que muchas veces da pocos resultados...”

A medida que las escuelas están mejor equipadas para dar un apoyo personalizado y constructivo, los profesores tendrán la capacidad de ser estudiantes de su propia enseñanza. Crear ese ambiente, que apoya el crecimiento profesional de los profesores y prepara mejor a los estudiantes para la vida después de la escuela es una inversión que vale la pena.”

No puedo estar de acuerdo con Bill Gates en no considerar rentable el gasto en desarrollo profesional. La educación no es un negocio, no se pueden aplicar los principios de rentabilidad de las empresas a cuestiones educativas. Propone facilitar información a los profesores sobre su desempeño docente para que ellos mismos se autoevalúen y se autoformen. No se puede hablar de autoevaluación porque los criterios de evaluación son fijados por expertos. Los profesores se convierten en diseñadores de planes de mejora del rendimiento de los alumnos cuyos elementos y reglas de funcionamiento son fijos y solo falta poner el nombre de los actores que los van a poner en marcha, inspirados en planteamientos y objetivos económicos.

Una autoevaluación real de los profesores requiere que tomen decisiones sobre su práctica por lo que es incompatible con políticas educativas que les niegan su capacidad de tomar decisiones o que les obligan a tomarlas siguiendo un modelo de gestión de calidad con el que pueden no estar de acuerdo.

Ball (2007:8) describe cómo se sienten profesores de Escuelas Primarias de Reino Unido en las que se produce una ruptura entre, por un lado, los juicios de los profesores acerca de lo que es una “buena enseñanza” y las “necesidades” de los estudiantes y, por otro, los rigores del desempeño. “Existen otros ‘costes’ personales y psicológicos. Un tipo diferente de esquizofrenia es vivido por los profesores individualmente, siendo el

compromiso y la entrega, el juicio y la autenticidad en la práctica sacrificados por la apariencia y el desempeño”.

Desde una perspectiva práctica y crítica la autoevaluación supone un reconocimiento de la profesionalización del profesorado, en la medida en que le otorga la palabra que le corresponde sobre su práctica y le reconoce como dueño de su propio crecimiento profesional, con libertad para elegir las teorías pedagógicas que sustentan sus prácticas docentes. “La autonomía es un componente de la profesionalización, causa y consecuencia de la misma, y la autoevaluación supone en sí misma un ejercicio de autonomía del profesorado” (Yániz, 1998: 63).

La autoevaluación de los profesores basada en los planteamientos educativos positivistas actuales no se fundamenta en una profesionalización y autonomía reales del profesorado aunque sí se proclamen y se consideren como uno de los pivotes de la reforma que introduce la LOMCE (Álvarez Méndez, 2014:13).

El Claustro tiene la competencia de “Aprobar y evaluar la concreción del currículo y todos los aspectos educativos de los Proyectos y de la Programación General Anual” (artículo 29 de la LOMCE). Pero el margen de concreción del currículo es muy pequeño porque la LOMCE (artículo 6) incluye como parte del currículo los estándares y resultados de aprendizaje evaluables. En el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* se definen los estándares de aprendizaje evaluables como especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de los aprendizajes y concretan mediante acciones lo que el alumno debe saber y saber hacer en relación con cada asignatura en la etapa de Primaria. El *Decreto 89/2014, de 24 de julio, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria* concreta el nivel de aprendizaje evaluable en cada curso. En cuanto a la aprobación de los Proyectos Educativos y de las Programaciones Generales Anuales los Directores de los centros también tienen competencias y la obligación de que respondan a las instrucciones que las Administraciones educativas dictan a través de la Inspección.

Los profesores no tienen autonomía para concretar el currículo con la colaboración de la comunidad educativa. El Consejo Escolar no tiene competencia para participar en la aprobación de los Proyectos educativos y de la PGA. En la Comunidad de Madrid, como veremos en el apartado siguiente, los profesores deben realizar sus planificaciones siguiendo

el modelo de Gestión de Calidad y evaluar su práctica docente tomando como referente los resultados de los alumnos.

### **8.3. Tipos de autoevaluación docente**

Aunque de lo ya expuesto se puede deducir la existencia de varios tipos de autoevaluación docente me parece muy clarificante la clasificación que hace Elliott (1986) con diferentes consecuencias para el desarrollo profesional de los maestros.

#### **8.3.1. Autoevaluación basada en el conocimiento práctico tácito**

El *conocimiento práctico* se define como “saber cómo” en lugar de “saber qué” y es anterior al conocimiento teórico de principios. Los principios se abstraen de los conocimientos prácticos, cuyos fundamentos jamás pueden explicarse y formularse plenamente. El conocimiento práctico constituye la capacidad para evaluar y decidir lo que hay que hacer en determinadas circunstancias, pero no conlleva necesariamente la habilidad de justificar la evaluación aludiendo a principios generales. Los profesores, desde este nivel, “hacen que sus alumnos observen y emulen las formas correctas de hacer las cosas, evaluando, corrigiendo su actuación por medio de la identificación de lo que hacen bien y lo que hacen mal, sin explicar necesariamente por qué cierto aspecto de ello es correcto o erróneo, a saber, el principio o teoría que explica la actuación. Esta explicación no le diría al alumno qué es exactamente lo que tiene que hacer para corregir su actuación.” (Elliott, 1986: 240).

Según Elliott, a los profesores se les puede considerar como profesionales autónomos en la medida en que sean capaces de autoevaluar sus actividades basándose en el conocimiento práctico que nace de su experiencia y de la de otros compañeros. De este modo logran un desarrollo profesional denominado “desarrollo hacia la competencia”, que Elliott define como “la utilización hábil de las existencias de “conocimiento profesional tácito” (1986:242) pero sin superar la tradición en la que han sido iniciados profesionalmente y sin desarrollar su conocimiento práctico más allá de lo que ya saben.

### **8.3.2. Autoevaluación basada en un conocimiento explícito de reglas técnicas**

Se trata de un conocimiento explícito y consciente, y la autoevaluación que lo tome como criterio constituirá un método para mejorar la competencia técnica o la habilidad, aunque no sea una condición necesaria para tal mejora. Es un método alternativo para mejorar la competencia.

Elliott indica algunos inconvenientes de este modelo de autoevaluación. Por un lado no disminuye necesariamente el control externo, aunque éste puede hacerse menos manifiesto y la influencia de quien lidera estos procesos puede ser excesiva, de manera que cuando desaparece el líder, las innovaciones que se han introducido como fruto de esta autoevaluación tienden a derrumbarse. Este hecho pone de manifiesto que el profesorado no ha asumido el proceso; aparentemente “desaprende” el conocimiento técnico adquirido.

Por otro lado, esta evaluación técnica no complementa al conocimiento práctico sino que lo sustituye, con lo que según Elliott, no puede producir *el desarrollo profesional*, puesto que realmente desprofesionaliza al profesor convirtiéndole en un técnico cuyas actuaciones pueden ser controladas política y administrativamente.

### **8.3.3. Autoevaluación como deliberación práctica**

Las situaciones educativas que deben adaptarse a numerosas innovaciones no pueden resolverse utilizando únicamente el conocimiento práctico tácito, sino que se requiere además, algún tipo de reflexión consciente e investigación. Elliott utiliza para denominar este nivel de conocimiento, el término aristotélico, *deliberación*, cuyos rasgos centrales son los siguientes:

1. El resultado de la deliberación es una decisión o elección acerca del mejor medio de conseguir cierto fin en una situación concreta, determinada.

2. El objeto de deliberación es la acción humana voluntaria, por tanto algo modificable por la voluntad humana y no supeditado a leyes causales.

3. La deliberación es un método apropiado de investigación cuando la acción humana no puede ser gobernada por reglas técnicas exactas. “Cuando los medios para llegar a un fin pueden seleccionarse mediante la estricta aplicación de reglas, estos medios constituyen

actividades técnicas en lugar de actividades prácticas. Si existe acuerdo en torno a la *acción técnica* para alcanzarlos pueden resolverse siempre consultando las reglas. El resultado de la deliberación siempre se presta al debate y, por ende, debería tener siempre en cuenta los argumentos y puntos de vista de otros ejercitantes.”(Elliott, 1986:244).

4. La deliberación es guiada por concepciones éticas, en vez de técnicas, de los fines. Elliott parte de la distinción realizada por Aristóteles entre actividades que constituyen la fabricación de un producto y las que llevan aparejado *hacer algo bien*. Las primeras pueden ser descritas previamente a su realización en un plano o explicadas en términos de objetivos y es posible crear una técnica o adquirir el conocimiento de un conjunto de reglas para producir el producto requerido y aprender cómo utilizarlas. Si se aplica esta idea a la educación nos encontramos con la creencia de que se puede extraer práctica de un conocimiento teórico, con lo cual la enseñanza se transformaría en una tecnología. Según Elliott, esto es lo que se realiza desde el modelo de objetivos que parece querer *producir* aprendizaje como si la enseñanza fuera un proceso de fabricación.

Sin embargo, entendiendo los procesos educativos como actividades que llevan implícito *hacer algo bien*, se incluyen ideales y valores éticos. Estos procesos nunca pueden ser captados ni comprendidos perfectamente, y, por lo tanto, no es posible desarrollar un conjunto de reglas que guíen la actuación, Siempre quedará un margen para la imprevisión, el juicio personal y el diálogo que constituyen la deliberación.

En el proceso educativo, los profesores se encuentran continuamente con dilemas que les llevan a tomar decisiones y éstas tienen un claro componente ético y no técnico. Se trata en definitiva de ir acordando *el deber ser* en las diferentes situaciones y procesos sobre los que versa la deliberación (con los diálogos correspondientes). La reflexión y el diálogo se refieren a las condiciones en las que todo ello acontece y no al resultado, que no puede determinarse previamente de manera definitiva.

5. La deliberación lleva aparejada la reflexión conjunta sobre los medios y los fines.

6. La deliberación se basa en el conocimiento tácito de la tradición. Desarrolla la tradición para que se adapte a las circunstancias cambiantes y de ese modo se producen las innovaciones. Provoca en el profesorado que ejerce la deliberación, un desarrollo “más allá del dominio” en la medida en que desarrolla su propia práctica. Este desarrollo no depende simplemente de la propia competencia sino de la capacidad deliberativa y se trata de un

proceso de autodesarrollo. La autoevaluación deliberativa se fundamenta en una responsabilidad moral y no en una mera responsabilidad contractual.

La autoevaluación basada en el conocimiento práctico tácito y la autoevaluación como deliberación práctica son aplicables y valiosas teniendo en cuenta las diferentes situaciones y circunstancias en que se pueden encontrar el profesorado y los centros. Un tipo de reflexión que haga posible el conocimiento deliberativo exige un nivel de evolución que no todos los profesores han desarrollado. No se puede obviar la experiencia, bastante extendida en la tradición de los centros escolares, que lleva a sobrevalorar la práctica como fuente inmediata de conocimiento a la que se recurre para afrontar cualquier nueva situación. Esta tradición está reforzada, en parte por las intervenciones formativas o de asesoramiento, insuficientemente eficaces o alejadas de las expectativas del profesorado. Actuaciones dirigidas a introducir alguna innovación o debidas a actividades de formación docente, que llevan a los profesores a autoafirmarse en su práctica. En estos casos, lograr un desarrollo que haga posible entrar en procesos de autoevaluación deliberativa, requiere comenzar previamente con una autoevaluación basada en el conocimiento práctico.

#### **8.4. La autoevaluación de la práctica docente y la formación del profesorado en los colegios de Educación Primaria**

La formación de un equipo de profesores de un colegio que quieren iniciar procesos de evaluación de su práctica no puede consistir en cursos sobre práctica reflexiva. No es suficiente con reflexionar sobre la práctica docente, hay que formarse en didáctica, acción tutorial, atención a la diversidad, participación de los alumnos y las familias, tecnología...utilizando como hilo conductor esa reflexión. Como muy bien dice Perrenoud (2004:23) “es necesario reorientar las *formaciones* temáticas, transversales, tecnológicas, didácticas e incluso disciplinares (sobre los conocimientos que hay que enseñar) en dirección a una práctica reflexiva, y convertir a esta última en el hilo conductor de un procedimiento clínico de formación presente de principio a fin del recorrido.”

Formar a un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ya ha adquirido y de la experiencia.



Según Perrenoud (2004:25), la mayor parte de los practicantes están formados en la reflexión “para actuar”. Pero no son practicantes capaces de decidir su propia forma de actuar, sus propios conocimientos, sus propios hábitos profesionales para ser objetos de reflexión. La *reflexión en la acción* es el modo de funcionamiento de una competencia de alto nivel, mientras que *la reflexión sobre la acción* es un recurso de autoformación y de evolución de las competencias y de los conocimientos profesionales

La reflexión sobre la acción se materializa en procesos sistemáticos de autoevaluación que como Yániz (1988: 64) afirma son “un punto de partida potente para la reflexión, el diálogo y el trabajo en equipo entre los profesores; para la incorporación de mejoras y para la realización de planes de formación profesional adaptados a los contextos reales”. Es pues necesario, salvando las dificultades que se presenten, que se produzcan procesos reales de autoevaluación de la práctica de los profesores para que su formación responda a sus necesidades y colabore en la mejora de su práctica y en su desarrollo profesional.

En el campo de la formación inicial del profesorado quiero destacar una propuesta de Pérez García (2005:235-244) de cómo se puede supervisar a los estudiantes universitarios durante el período del Prácticum, de forma reflexiva. Se trata de una investigación realizada en una situación real en la que los grupos de personas con las que se trabaja están dentro de su contexto habitual, en la Universidad de Granada. Sus fundamentos teóricos se basan en la investigación acción, la supervisión de desarrollo y ciclo reflexivo de Smyth y en la investigación reflexiva.

El ciclo de Smyth (1991) encierra 4 fases, en un modelo cíclico, que comienza con la detección de un problema o de una práctica, y termina en un proceso de reconstrucción de la práctica, siguiendo las siguientes fases: 1. Descripción. Responde a preguntas como: para qué se realiza, por qué (principios básicos que guían), y qué estamos haciendo (en la práctica, vida profesional, etc.) 2. Inspiración. Trata de describir las teorías subyacentes a la práctica. 3. Confrontación. Reflexión colaborativa con otros sujetos, o con aportes teóricos. 4. Reconstrucción. Reformulación de la situación a partir de las reflexiones anteriores

La secuencia de desarrollo de este modelo reflexivo de supervisión es la siguiente: a) toma de contacto; b) entrada al campo; c) actuación teórica; d) reconducción de la práctica en la práctica; e) contraste; f) reformulación; y g) reconsideración.

Aspectos positivos de esta propuesta, según sus planteamientos, de cara a conseguir estimular la reflexión en el período de Prácticum:

- Se manifiesta una preocupación porque el alumno integre el conocimiento teórico con el práctico y se ponen medios para conseguirlo.
- La supervisión se entiende como una forma de colaboración entre las personas implicadas en el proceso, cuyo objetivo es la mejora de la formación. Colaboran al mismo nivel, supervisor y supervisados, lo hacen de forma reflexiva y para el mismo fin, que es la mejora de su propia formación y de la situación en la que están implicados. Justifican que aunque la supervisión de desarrollo y el ciclo reflexivo de Smyth suponen una estrategia de perfeccionamiento para el profesor, ellos incluyen al supervisor y supervisado. El supervisor investigará, reflexionará, colaborará y dialogará con el supervisado sobre el tema que se trate. La secuencia del ciclo que se propone es: descripción, información, confrontación y reconstrucción.
- Los procesos reflexivos que ponen en práctica se orientan a la indagación, a la resolución de problemas y a la mejora de la práctica. Aquella implica un alto componente crítico, de implicación y compromiso, a la vez que requiere de un proceso y de estrategias que facilitan la reflexión y el análisis de la realidad. Los estudiantes en prácticas, reflexionan sobre ideas presentadas en la clase, sobre sus experiencias en el Prácticum diarias y sobre su propia experiencia práctica educativa en los colegios. Analizan la práctica desde la teoría, revisando artículos e iniciando un proceso de investigación para profundizar más y llegar a formular una teoría propia. Los alumnos formulan hipótesis sobre la enseñanza y las comprueban en ambientes simulados, en la universidad, y en situaciones reales, en las aulas de los colegios.

En esta misma línea de investigación acción se han seguido realizando proyectos de innovación sobre la sistematización y análisis de las tareas que desarrollan los alumnos del Prácticum. Como el que se recoge en el estudio de Jové Monclus (2007) sobre el proyecto de innovación docente titulado: "Diseño, aplicación y evaluación de un plan de Prácticum de forma compartida entre los profesores de la Facultad y los maestros de la Escuela en la formación inicial del maestro". Los resultados obtenidos han servido de pautas de actuación en el diseño, implementación y evaluación de las prácticas en las nuevas titulaciones de maestros.

Aunque por parte de las universidades se han elaborado documentos muy interesantes sobre cómo deben estructurarse las prácticas de los futuros maestros en los colegios, las condiciones poco favorecedoras de sus maestros tutores en los colegios hacen dudar sobre si van a ser posibles estos proyectos innovadores de formación inicial. Los maestros como profesionales que cada día viven los problemas educativos contextualizados en sus aulas y que se preocupan por mejorar su trabajo tienen pocas oportunidades para aportar su experiencia y sus conocimientos en la formación de estudiantes de Magisterio como parte del ejercicio de su profesión y del desarrollo de la autonomía y de la responsabilidad profesional. Tampoco se benefician de las mejoras que para su formación permanente supondrían la participación en estos procesos de formación de futuros profesores en colaboración con los profesores universitarios.

## **9. Sistematización de la evaluación interna de los profesores partiendo de procesos de autoevaluación de su práctica docente**

Analizadas la naturaleza, las ventajas, las limitaciones y los riesgos de los procesos de autoevaluación de los profesores abordaré la sistematización de la evaluación interna de los profesores partiendo de ellos. Veremos las condiciones que tendrán que cumplir para ajustarse a la legislación estatal vigente sobre evaluación de la práctica docente. Entre las propuestas de evaluación publicadas he seleccionado la de Fierro (1999), sobre la que concretaré y ampliaré algunos de sus aspectos. Y por último expondré mi experiencia profesional personal en la evaluación interna de la práctica docente.

### **9.1. La evaluación de los profesores según la legislación vigente**

En varios momentos ya hemos visto que la LOMCE supone un marco legal que dificulta mucho la evaluación de los profesores desde una perspectiva práctica crítica en la que quiero situarme. Voy a describir los aspectos formales de las normativas que están en vigor sobre evaluación de la práctica docente en los colegios españoles porque los profesores como funcionarios públicos están obligados a respetarlos. No cito las leyes que los contienen a las que ya hice referencia en el apartado de legislación de mi tesis.

Hay que dedicar a lo largo del curso al menos una sesión al mes de las reuniones de ciclo y parte de las sesiones de evaluación trimestrales a evaluar el desarrollo de la práctica docente y a aplicar las medidas correctoras que esa evaluación aconseje. En las Concreciones Curriculares de los Ciclos, dentro de los Proyectos Educativos, se recogerán los criterios para evaluar y en su caso revisar los procesos de enseñanza y de la práctica docente. En las Programaciones Generales Anuales se revisarán las Concreciones Curriculares y se incluirán los Planes de Actuación y en las Memorias se evaluará su grado de cumplimiento.

El Plan de Evaluación de la Práctica Docente debe desarrollarse en el marco de la Programación General Anual y fundamentada en el Proyecto Educativo, en última instancia. La Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), de la que forman parte, entre otros, los coordinadores de los Equipos de Ciclo será la encargada de elaborar este Plan. Habrá que decidir qué ámbitos de la labor docente se quieren evaluar, teniendo en cuenta, si se cree conveniente, los resultados de la Memoria Anual anterior, para priorizar los aspectos a tratar dentro de cada ámbito.

El Plan de Evaluación de la Práctica Docente debe contener todos los elementos que permitan estructurar el proceso: las actividades que se van a hacer, sus responsables, los tiempos que se van a dedicar y los procedimientos e instrumentos que se van a utilizar: cuestionarios (estandarizados o de elaboración propia), reuniones, entrevistas...

A lo largo del curso se encargarán de coordinar los distintos procesos y de retomar decisiones los Coordinadores de Ciclo y el Jefe de Estudios.

La puesta en práctica del plan de mejora puede realizarse en el marco del trabajo de los Equipos de Ciclo, siendo los coordinadores los que informarán sobre su marcha al Jefe de Estudios.

Será imprescindible contar, en muchos momentos, con la colaboración de la comunidad educativa en general, del CTIF (Centro Territorial de Innovación y Formación) y de la Inspección. A veces, será difícil articular los procesos de participación y tendremos que superar barreras de incomunicación preexistentes. Superación que ayudará, en sí misma, a la mejora de la educación.

Al finalizar el curso, el Equipo Directivo incluirá las conclusiones sobre evaluación de la práctica docente en la Memoria Anual. Esto será fundamental para que aunque haya un cambio de los participantes en la comunidad educativa no se produzcan olvidos y no se desperdicien los frutos del trabajo de cursos anteriores.

En las últimas disposiciones legales, *Orden 3622/2014, de 3 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en la Educación Primaria* (artículo 5) no se nombra de manera explícita entre las competencias de la CCP la elaboración del Plan de Evaluación de la Práctica Docente. Puede considerarse que la competencia de la CCP de “Impulsar planes para mejorar el rendimiento académico de los alumnos” puede suponer elaborar un plan para mejorar la práctica docente sin olvidar que la evaluación de los progresos de los alumnos es una actividad diferente de la que evalúa la calidad de la práctica docente.

## **9.2. Propuesta de evaluación de la práctica docente de Fierro (1999)**

Distintos autores han elaborado y expuesto propuestas de sistematización de la evaluación de la práctica docente encaminadas a su mejora. Entre ellas he seleccionado la de Fierro (1999) por lo cercanos que son nuestros planteamientos en este tema a pesar de la distancia física que separa nuestros países. Está basada en una serie de investigaciones

realizadas por la asociación civil Centro de Estudios Educativos (CEE) de México, institución comprometida con la búsqueda y promoción de la justicia, la libertad y la democracia a través de la educación, en particular de aquella destinada a las poblaciones más desfavorecidas. Las investigaciones del CEE tienen como objetivo buscar formas alternativas de apoyo a los maestros en ejercicio para la mejora de su práctica docente.

Considera que es fundamental contar con los profesores para transformar la educación. No se trata de una “técnica motivacional” que permite vencer resistencias para lograr su participación en cursos obligatorios de formación. Es necesario ir más allá de enfoques educativos centrados en la adquisición de conocimientos y habilidades que abordan sólo exteriormente el proceso educativo sin tener en cuenta los elementos que permiten comprender la lógica que da sentido a las prácticas cotidianas en el aula y la escuela. “Trabajar con los maestros –sujetos- considerando sus intereses y preocupaciones es una perspectiva que asegura que estos esfuerzos repercuten de una manera significativa en los contenidos que se trabajan, pero, sobre todo, en el proceso mismo que constituye la experiencia educativa fundamental con miras al cambio que de ellos se espera en el aula” (Fierro, 1999:12).

El proceso de formación tiene que ocurrir necesariamente en el seno del grupo de maestros, espacio de discusión, de confrontación y de estudio. Puede tratarse del colectivo de docentes de una escuela o de grupos interinstitucionales de trabajo, en ambos casos, las inquietudes que surgen individualmente se comparten con los demás y pueden ir tomando forma como preguntas o problemas. Fierro (1999:13) anima a reflexionar en torno a ellos para tratar de replantearlos porque piensa que “los maestros también deben tomar la palabra en lo que a la educación se refiere.” El camino que propone implica un esfuerzo de autogestión, de introspección, de autocritica, de autovaloración y de compromiso. Se trata de mirar la propia práctica educativa como lo harían otros y volver a abordar los problemas con una perspectiva distinta.

En este proceso formativo no es suficiente con la presencia de los maestros, es precisa la perspectiva de otros profesionales, como veremos más adelante, que conozcan la realidad educativa del colegio y que puedan apoyarles con conocimientos, fruto de investigaciones educativas que se pueden contextualizar, y facilitar la toma de decisiones sobre situaciones educativas problemáticas únicas.

El programa que se inserta en la práctica y forma parte de la formación de los maestros se desarrolla durante un año escolar. Parte de un análisis de la práctica docente en el que se van desagregando elementos sin perder el sentido de totalidad. Para superar la complejidad y la dificultad que supone el análisis de la práctica docente debido a las múltiples relaciones que contiene se distinguen seis dimensiones. En función de la experiencia en la realización del programa, se aconseja comenzar la reflexión con la dimensión personal, abriendo el análisis hacia espacios cada vez mayores, como el institucional, el interpersonal y el social, para luego pasar a las dimensiones didácticas y de valores, y finalmente integrar el proceso en el análisis de la relación pedagógica. (Fierro, 1999:29-38)

En la dimensión personal hay que tener en cuenta que la práctica docente es esencialmente una práctica humana. El profesor tiene ciertas cualidades, características y dificultades, ideales, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional una orientación determinada. Por ello se anima a los maestros a enlazar su historia personal y su trayectoria profesional, su vida cotidiana y su trabajo en la escuela; a recordar las circunstancias que le llevaron a elegir su profesión y los proyectos en los que ha participado; y, por último, a valorar el aprecio que siente ahora por su profesión y el grado de satisfacción cuando mira su trayectoria docente. De esta manera se recupera el valor humano de las experiencias que han sido más significativas en su vida como maestros; los sentimientos de éxito o fracaso profesional que ha tenido; lo que se propone lograr actualmente y cómo quiere verse en un futuro cercano de cara a su profesión.

La dimensión institucional supone que las decisiones y prácticas de cada profesor están tamizadas por la experiencia de pertenecer a una institución concreta y, a su vez, la escuela ofrece unas coordenadas materiales, normativas y profesionales del puesto de trabajo frente a las cuales cada maestro toma sus propias decisiones como individuo. El análisis de esta dimensión se centra en la influencia que la institución escolar ejerce en la práctica de cada maestro: las normas de comunicación y de comportamiento entre profesores y autoridades que en cada escuela se construyen y que a su vez forman parte de una cultura profesional; saberes y prácticas de enseñanza que los maestros van asimilando a partir del contacto con sus colegas; costumbres y tradiciones, estilos de relación y modelos de gestión directiva que establecen determinadas pautas de organización en la escuela y que influyen en la manera en que cada maestro trabaja en su clase. La práctica docente en su contexto

institucional transcurre a su vez en el marco de las condiciones normativas y laborales que regulan el quehacer de la escuela desde la Administración del sistema educativo.

La dimensión interpersonal tiene que ver con la complejidad de las relaciones interpersonales que se establecen entre las personas que participan en los procesos educativos. Son complejas porque se construyen sobre la base de las diferencias individuales como la diversidad de metas, intereses, ideologías frente a la enseñanza y preferencias políticas, además de las evidentes debidas a la edad, el sexo o la formación; y en un marco institucional. La manera en que se entretajan las relaciones interpersonales da lugar a un ambiente de trabajo que, a su vez, influye en las prácticas docentes individuales. Este clima institucional también influye en la educación de los alumnos.

En esta dimensión se invita a analizar cuestiones como el ambiente de trabajo que prevalece en el colegio, los espacios y estructuras de participación interna, los estilos de comunicación formal e informal, los tipos de problemas que se presentan y cómo se resuelven, el tipo de convivencia que se produce, el grado en que los distintos miembros de la comunidad educativa se encuentran satisfechos con las formas de relación que prevalecen y cómo influye el clima de relaciones de la escuela en la disposición y entusiasmo de los distintos agentes: alumnos, padres, maestros, directivos y autoridades administrativas.

La dimensión social de la práctica docente se refiere a las formas en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diferentes sectores sociales. El entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular del trabajo docente supone ciertas exigencias y a la vez es el espacio de incidencia más inmediato de su labor. Se concreta para cada maestro en una realidad específica según las condiciones familiares y de vida de cada uno de sus alumnos.

Las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula tienen gran importancia para conseguir la equidad. El conjunto de decisiones y de prácticas de los maestros ante la diversidad de condiciones culturales y socioeconómicas de sus alumnos que les colocan en situaciones desiguales frente a la experiencia escolar, juega un papel relevante en el logro de la igualdad de oportunidades educativas.

La dimensión didáctica tiene que ver con el papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que los alumnos construyan



su propio conocimiento. Del conjunto de decisiones y prácticas de cada maestro en este ámbito dependerá que este proceso sea una simple transmisión de información o que constituya una experiencia constructiva enriquecedora.

En la dimensión didáctica se incluyen los métodos de enseñanza que utilizan los maestros, la forma en que organizan el trabajo de sus alumnos, el grado de conocimiento que tiene de ellos, las normas para trabajar en el aula, los tipos de evaluación que emplean, la manera en que enfrenta los problemas académicos de sus alumnos y los aprendizajes adquiridos por ellos.

En la medida que la práctica docente se dirige al logro de determinados fines educativos contiene siempre una referencia a un conjunto de valores. El proceso educativo está orientado a la consecución de ciertos valores que se manifiestan en distintos niveles en la práctica docente.

Cada maestro, de manera intencional o inconsciente, está comunicando continuamente su forma de ver y entender el mundo, de valorar y entender las relaciones humanas, de apreciar el conocimiento y de conducir las situaciones de enseñanza, lo cual tiene gran trascendencia en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad de sus alumnos.

En otro nivel, la actuación del maestro está tamizada por el marco de valores particular de la escuela en la que trabaja. Las normas que rigen la convivencia escolar en un colegio y el tipo de relaciones que se establecen entre los distintos agentes que participan son espacios de formación de valores.

Y por último, los valores institucionales expresados en el marco jurídico-político del sistema educativo que se expresan en los documentos normativos y constituyen el marco en el que se insertan las programaciones y desemboca en el diseño de las situaciones de enseñanza.

En la dimensión de los valores, los maestros deben hacer un análisis de los valores que comunican con sus palabras y con sus actos y de en qué medida la propia práctica los refleja. En la vida cotidiana de la escuela será preciso descubrir qué tipo de valores se están formando a través de la estructura de relaciones y de organización, y cuáles son los valores asumidos de manera tácita. Es necesario revisar las orientaciones de política educativa - constitución, leyes generales de educación, decretos, órdenes ministeriales y su expresión en planes y programas de estudio y de formación de profesores- y las declaraciones internacionales sobre derechos humanos y derechos de los niños.

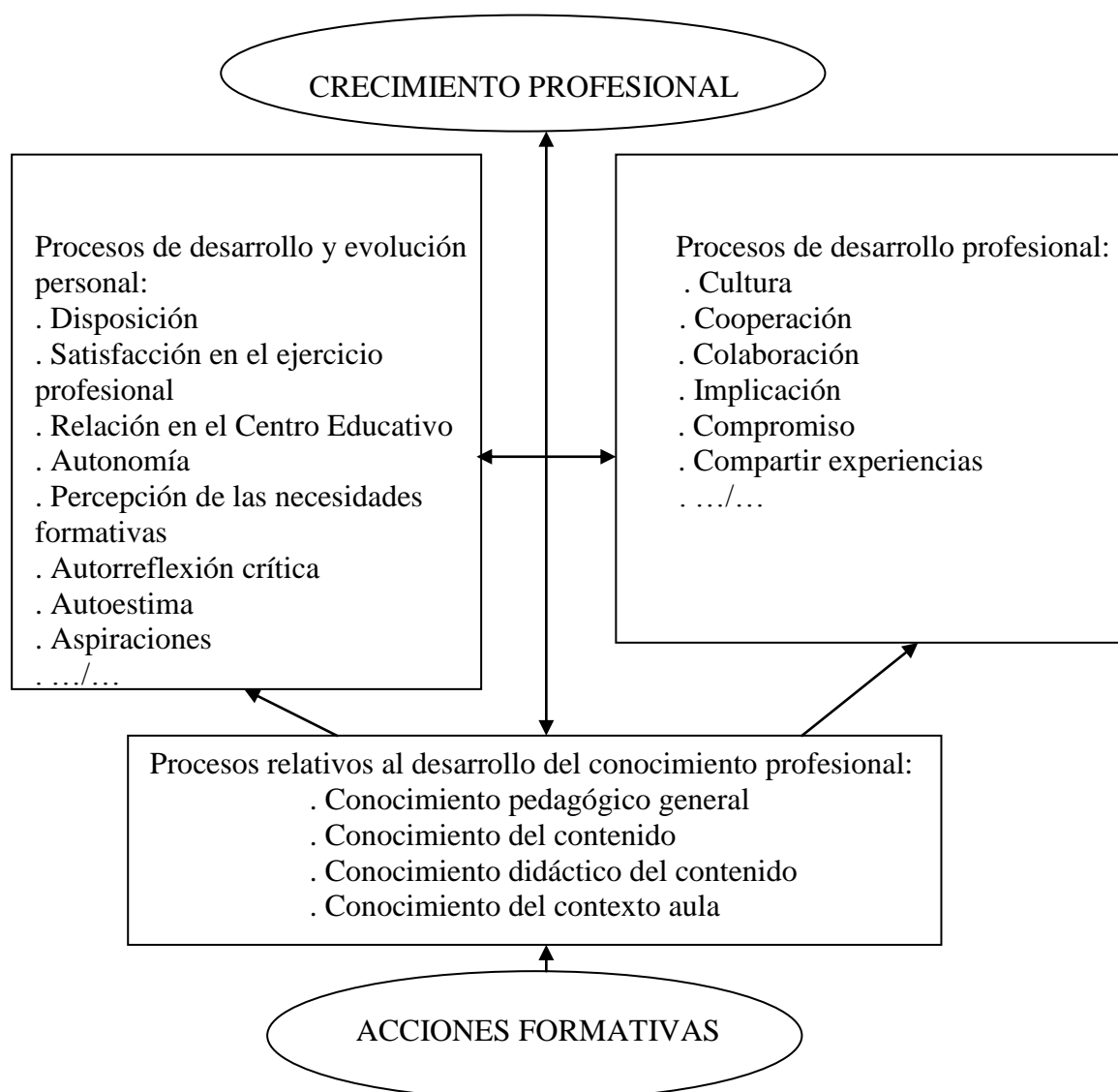
La “relación pedagógica” (Fierro, 1999:37), es la forma en que se expresan de manera conjunta las relaciones contenidas en las dimensiones anteriores. En ella se evidencia la forma en la que el maestro vive su función como educador en el marco de la institución escolar.

De la forma en que cada maestro consiga armonizar las dimensiones de la práctica docente dependerá que su práctica educativa tienda hacia una relación de dominio e imposición hacia sus alumnos, o hacia una relación en la que se recree el conocimiento sobre la base del respeto y apoyo mutuos en el proceso de desarrollo personal, tanto de sus alumnos como el suyo propio. Por ello es fundamental examinar la práctica docente prestando especial atención a la relación pedagógica.

Se propone que las dimensiones de la práctica docente y la relación pedagógica como una pauta de análisis para que los maestros reflexionen sobre su docencia y la optimicen, consiguiendo que sus prácticas docentes estén mejor fundamentadas y respondan mejor a las necesidades de sus alumnos.

Ferreres (1996:155-170) adopta también una perspectiva globalizadora de la evaluación del profesor y propone un esquema en el que se recogen las dimensiones a evaluar en el docente, atendiendo principalmente al crecimiento profesional como producto del desarrollo personal y profesional y secundariamente a las acciones formativas destinadas a aumentar el conocimiento del profesor para la mejora.

En la práctica educativa creo que estos tres tipos de procesos están interrelacionados de manera que mantener unas buenas relaciones con otros profesores en el centro educativo permitirá poner en marcha procesos de compartir experiencias sobre el conocimiento didáctico de un contenido. Y la formación del profesorado tiene que estar implementada para resolver las demandas de una práctica reflexiva como hemos visto en el apartado sobre la autoevaluación de la práctica docente y la formación del profesorado



Dimensiones a evaluar en el desarrollo profesional de los docentes (Ferrerres, 1996:165).

El siguiente paso de la propuesta de Fierro (1999: 45-46) consiste en identificar una situación educativa que el grupo de profesores quiere cambiar y comprenderla ampliando los horizontes que tienen sobre ella. A continuación se trata de transformar nuestra práctica docente, planeando y poniendo en práctica acciones renovadas. Todo esto hay que recuperarlo por escrito y reabrir el proceso.

En el programa de formación de maestros que plantea Fierro (1999: 44) se pueden distinguir varios momentos:

- Un acercamiento a la realidad para tratar de adentrarse en su complejidad y extraer de ella algunos elementos para su análisis. Los maestros se esfuerzan por tomar distancia de su práctica y analizarla en todas sus dimensiones, para descubrir en ella aspectos importantes antes inadvertidos o considerados obstáculos infranqueables en su trabajo y que ahora verán como situaciones superables.
- Reflexión profunda sobre todos los aspectos importantes que han encontrado, con la finalidad de explicar los significados, propósitos y supuestos que les dan coherencia. De ella surgirán muchas preguntas, algunas de las cuales no se podrán resolver, por lo que tendrán que ampliar sus conocimientos recurriendo a fuentes informativas.
- Regreso a la práctica con una nueva mirada y con un saber enriquecedor para mejorarla.

Estos momentos no son independientes unos de otros: implican una secuencia en la que se van combinando para propiciar un movimiento dialéctico entre la reflexión sobre la realidad y la acción transformadora de la misma.

Se contempla de forma acertada la práctica de los profesores como generadora de una espiral autorreflexiva en la línea de lo que proponen Carr y Kemmis (1988:174), de forma que la acción transformadora del trabajo de los profesores en las aulas esté integrada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión.

El análisis crítico conducirá a reconocer contradicciones, equivocaciones y aciertos, y, sobre todo, a ubicarse personalmente en él: entender, analizar y revisar el alcance de las actitudes y acciones propias, siempre en función de la educación de los alumnos.

La reflexión crítica sobre la práctica conllevará, asimismo, un concepto de cambio; este actúa primero en la forma de percibirla, lo cual imprime un significado distinto a los factores que la componen. Una nueva lectura de la realidad genera a su vez ideas, preguntas, proyectos; en principio, estos proyectos se presentarán en forma de inquietudes, pero para poder llevarlos a cabo de una manera sistemática requerirán una visión más amplia del sistema educativo.

La reflexión crítica llevará también a la confrontación de las ideas, los conocimientos y las convicciones propias con las ideas y las convicciones de otros que también tienen que ver con el campo de la educación. Un maestro que reflexiona críticamente sobre su práctica no puede mantenerse al margen de las ideas, los conceptos y las experiencias educativas de

otros. El docente no tiene que estudiar obligatoriamente algo que le es impuesto, sino que lo hace para entender, para sustentar sus ideas.

Freire (2002:30) postula la necesidad de estudiar como algo inherente al trabajo del maestro:

“Como preparación del sujeto para aprender, estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador, no importa si yo me comprometo con él a través de la lectura de un texto que trata o discute cierto contenido que me ha sido propuesto por la escuela o si lo realizo partiendo de una reflexión crítica sobre como cierto suceso social o natural, y que como necesidad de la propia reflexión me conduce a la lectura de textos que mi curiosidad y mi experiencia intelectual me sugieren o que me son sugeridos por otros.”

Todo este proceso generará, poco a poco, transformaciones en la práctica cotidiana, en el trabajo diario con los alumnos, con los padres y con los compañeros. A partir de esos cambios se producirá un crecimiento personal y profesional.

La forma de trabajar en la línea que estoy presentando implica necesariamente el trabajo en grupo Precisamente porque la práctica docente es una práctica social y forma parte del proceso formativo de los maestros, las actividades de evaluación-formación deben desarrollarse en el seno de un grupo de maestros con inquietud de superarse.

En el marco de una evaluación inspirada en la racionalidad práctica y crítica es necesario que los profesores hagan explícitas sus propias creencias que subyacen sobre la enseñanza, la evaluación, el aprendizaje. “Tomar postura es condición moral que previene contra el adoctrinamiento, el proselitismo, el engaño o cualquier otro tipo de fundamentalismo. Sólo desde enfoques racionalistas y técnicos, abanderados de la desideologización, se oculta la necesidad de posicionarse personalmente ante la educación.

Para llevar a cabo esta forma de evaluación es necesario que el profesor reconozca la legitimidad de cada sujeto para participar en el diálogo, situado en una dinámica de aprendizaje cooperativo. En él, se llega a relaciones de entendimiento en las que la fuerza del mejor argumento resulta el criterio válido para lograr el consenso.” (Álvarez Méndez, 2011:85)

La enseñanza no es proceso de adaptación a fuentes de información aceptadas sin ningún tipo de crítica y a estructuras fijas de conocimiento. Es necesario buscar modos distintos de evaluar los procesos docentes. Deben incluir el diálogo, el debate, la conversación y la crítica para fundamentar las decisiones que se toman.

Para Fierro (1999: 27) el diálogo constituye la base del trabajo grupal, mucho más que una conversación o un mero intercambio de ideas, implica la explicitación y la confrontación de pensamientos distintos en torno a un interés común, el respeto por las ideas expresadas, la libertad para manifestar dudas o desconocimiento y la intención de conocer, de entender y de avanzar en la búsqueda de la verdad.

Cuando dos o más personas se disponen a dialogar significa que están dispuestas a sustentar sus ideas sin autoritarismos, que tratarán de comprender otros puntos de vista y que están dispuestas a aprender unas de otras. El ejercicio auténtico del diálogo va dando lugar, poco a poco, al pensamiento crítico.

Por medio del diálogo, los maestros irán recuperando los dos grandes elementos que sirven de punto de partida para el trabajo: su experiencia y su saber pedagógico; esto les permitirá, por una parte, reconstruir su pensamiento pedagógico y distinguir en él las ideas que están bien sustentadas de aquellas que responden a prácticas improvisadas que perjudican a sus alumnos, y, por la otra, aprender a precisar los conocimientos que requieren para mejorar su trabajo y apropiarse de ellos.

La reflexión crítica sobre el trabajo diario en el aula, sobre lo que se experimenta y sobre lo que se sabe, planteará interrogantes que es posible que no se puedan contestar sólo a partir de la experiencia; este es el momento en que el conocimiento generado por otras personas que también se dedican al campo de la educación cobra importancia, para apoyarse en él en la búsqueda de respuestas.

La forma de trabajo que propone Fierro (1999:41) es la combinación de talleres y seminarios que propiciarán diversas actividades, algunas de reflexión y trabajo personal, otras de trabajo en grupo en las que habrá momentos de intercambio y confrontación de ideas y de análisis de situaciones.

En los momentos de observación y puesta en práctica cada maestro podrá confrontar las interpretaciones que ha planteado sobre distintos problemas, así como la validez de las nuevas ideas que ha ido elaborando. Posiblemente surgirán dudas que luego llevarán a las reuniones de intercambio y estudio.

El papel del coordinador o coordinadores, imprescindible en un planteamiento de trabajo en grupo, tiene que ser desempeñado por personas capaces de preparar las reuniones y propiciar un clima de colaboración en torno al logro de mejorar el trabajo de los componentes del grupo y de animar a seguir adelante cuando se encuentran problemas difíciles de resolver.

En cuanto a las estrategias e instrumentos de evaluación, Fierro propone una batería de preguntas para que sirvan de fondo a la reflexión sobre cada una de las dimensiones de la práctica docente. Pueden utilizarse para llevar a cabo evaluaciones significativas y útiles siempre que sean modificadas, adaptadas o ampliadas de acuerdo con las necesidades de los profesores y del contexto en el que se vayan a utilizar.

Sugiere además que cada maestro se proponga escribir sus experiencias en un diario y recoja en una carpeta personal una historia académica y el material que se utilice a lo largo del programa. De esta forma cada profesor podrá revisando su diario darse cuenta de cómo se han ido transformando los aspectos que se propuso modificar y a través de su carpeta personal, recuperar su proceso de aprendizaje, sus descubrimientos, sus interrogantes, sus reflexiones, así como las aportaciones que los demás compañeros hayan hecho a su propio proceso.

### **9.3. Experiencia personal en la evaluación de la práctica docente**

En mi trayectoria profesional he colaborado en la promoción de procesos relacionados con la reflexión sobre la práctica docente en dos colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid:

- En el CEIP Jesús Aramburu de Valdetorres de Jarama como Jefe de Estudios.
- En el CEIP Cardenal Cisneros de Torrelaguna como Coordinadora de Cursos de formación, Coordinadora de Ciclo, Tutora de alumnos de Magisterio en prácticas y de Funcionarios en prácticas que ya han aprobado los procesos selectivos.

#### **9.3.1. CEIP Jesús Aramburu de Valdetorres de Jarama (Madrid)**

En las Memorias Anuales, según el Título V de la *Orden Ministerial sobre Evaluación en Educación Primaria* (1992), se debía incluir un análisis del Proyecto Curricular sobre los siguientes apartados en relación con la evaluación de la práctica docente:

- La organización del aula y aprovechamiento de los recursos del centro.
- El carácter de las relaciones entre maestros y alumnos y entre los mismos maestros, así como la convivencia entre los alumnos.

- La coordinación entre los órganos y personas responsables, en el Centro, de la planificación y desarrollo de la práctica docente: equipo directivo, Claustro de profesores, Comisión de Coordinación Pedagógica, tutores y maestros especialistas y de apoyo.
- Y la regularidad y calidad de la relación con los padres o tutores legales.

En las Memorias Anuales del CEIP Jesús Aramburu desde 1994 a 1997 se evaluaba en general la bondad de todos los puntos sin hacer valoraciones sobre sus distintos aspectos.

Desde 1997 a 2000 formé parte como Jefe de Estudios del Equipo Directivo. Las instrucciones de la Subdirección Territorial Madrid-Norte para realizar la Memoria Anual de 1997 (anexo 5: pág.282) señalaron la valoración por parte de los profesores del proceso de enseñanza y la práctica docente como un componente importante de la evaluación de la PGA (Programación General Anual). La evaluación de los apartados recogidos en la *Orden Ministerial sobre Evaluación en Educación Primaria* (1992) debía realizarse “de la forma más equilibrada y objetiva posible”. Se recomendaba “recoger y contrastar información significativa procedente de diversas fuentes: resultados de evaluación del aprendizaje de los alumnos, opiniones de los diferentes órganos de gobierno y de coordinación del Centro (Equipo Directivo, Claustro, CCP, Equipos de Ciclo), informes de la Inspección, aportaciones del Equipo interdisciplinar, etc.”

Con la idea de tener más información y poder hacer valoraciones más específicas de algunos aspectos para mejorar el funcionamiento del colegio, no solo la práctica docente, formulamos una propuesta al Claustro y al Consejo Escolar que fue aprobada e incorporada a la PGA (1998-1999, pág.8). Se trataba de utilizar unos cuestionarios individuales y anónimos dirigidos a padres y a profesores sobre algunos factores que influyen en el funcionamiento del colegio (anexo 4: pág.279). Los cuestionarios se revisaron en los Equipos de Ciclo y se aplicaron a final de curso.

En la Memoria del curso 1998-1999 (págs.7-24), como Equipo Directivo, reflejamos las evaluaciones de los planes de trabajo de los representantes de padres en el Consejo Escolar, el Equipo Interdisciplinar, el Claustro, la CCP, y la de los Equipos de Ciclo. También incluimos el análisis de los resultados y valoraciones sobre el funcionamiento del colegio, basado en los cuestionarios. En concreto, sobre la práctica docente se detectaron necesidades de mejora en algunos aspectos de coordinación docente.



En la PGA del curso 1999-2000 (pág.4) aparece la solicitud de formación sobre la evaluación de los procesos de enseñanza y práctica docente. El Equipo Directivo, dentro de su Plan de Actuación, aportó una propuesta de Decisiones sobre la Evaluación de los Procesos de Enseñanza y Práctica Docente para incorporarla al Proyecto Curricular del Centro (PGA del curso 1999-2000, pág.7) que fue aprobada:

- La finalidad de la evaluación de la práctica docente es su mejora.
- El Claustro debido al número de unidades del colegio asumirá las funciones de la CCP para elaborar el Plan de Evaluación de la Práctica Docente.
- Se valorarán los dos grandes ámbitos de la labor docente: la dedicación al centro y la actividad docente dentro del aula. Los aspectos incluidos en estos ámbitos se tratarán en el marco de trabajo de los Equipos de Ciclo siguiendo el Plan de Evaluación que priorizará los aspectos a tratar teniendo en cuenta los resultados de la Memoria Anual.
- Se responsabilizarán de coordinar este proceso los Coordinadores de Ciclo junto con el Jefe de Estudios. La puesta en práctica del plan de mejora se realizará en el marco del trabajo de los Equipos de Ciclo, siendo los coordinadores quienes informarán sobre su marcha al Jefe de Estudios. Al finalizar el curso, los Equipos adjuntarán las conclusiones sobre evaluación de la práctica docente a la Memoria que deberá redactar el Coordinador de Ciclo.

Se realizó el curso “La evaluación en los Proyectos Curriculares” en el colegio, dirigido por Adolfo Rodríguez Arranz, asesor enviado por el Centro de Profesores y Recursos (CPR) de Alcobendas. El programa (anexo 6: pág.284) que ofrecía el CPR era muy amplio y trataba de evaluación del aprendizaje. En el desarrollo del curso, el asesor del CPR como respuesta a la demanda de los profesores, se centró en el desarrollo conceptual de la evaluación de la práctica docente como uno de los condicionantes del aprendizaje de los alumnos. La metodología del curso permitió que los profesores organizados en equipos reflexionaran de manera conjunta sobre su práctica docente. Trabajaron sobre dos de los ámbitos de la práctica docente que estimaron que era necesario mejorar: la coordinación docente y la preparación de la intervención docente. Para conocer mejor los problemas que había en el colegio en torno a ellos se elaboraron unos indicadores y preguntas (anexo 7: pág.286).

La PGA del curso 2000-2001(pág.3) dio continuidad al trabajo sobre la evaluación de la práctica docente constituyendo uno de sus objetivos generales:

“Reflexionar sobre la evaluación de la práctica docente a través de la revisión del Proyecto Curricular (PCC). Para que sea un documento vivo y con operatividad para el centro. A través de la mejora de dicho documento evaluaremos nuestra práctica docente, teniendo en cuenta que el PCC incita a los maestros a la investigación y la reflexión sobre el trabajo llevado a cabo en el aula.

También reflexionaremos sobre nuestra práctica docente utilizando los documentos elaborados en el Curso de formación realizado”.

Para trabajar sobre este objetivo dentro del Plan de los Equipos de Ciclo (PGA 2000-2001, pág.5) se planificó que los Equipos de Ciclo formularían propuestas para revisar el Proyecto Curricular y en el ámbito de la coordinación entre los ciclos se utilizarían los documentos del Curso de formación. Los resultados del trabajo de los Equipos de Ciclo se llevarían a la CCP a través de los Coordinadores de Ciclo y el Jefe de Estudios.

En la Memoria 2000-2001 (pág. 1) se explica que de la evaluación de los aspectos docentes se ocupó el Claustro y el Equipo Directivo como corresponde y de la valoración del resto de los aspectos de funcionamiento del centro fueron responsables los ámbitos de la comunidad educativa representados en el Consejo Escolar: maestros, padres y Ayuntamiento. Los profesores reflexionaron personalmente sobre la evaluación de la práctica docente y en el seno de la CCP utilizando los materiales del Curso que se realizó el año anterior y se inició la evaluación de la coordinación interciclos por estar considerado uno de los aspectos más débiles dentro del funcionamiento del centro. Comenzaron con una revisión exhaustiva del PCC empezando por la revisión del área de Matemáticas en los ciclos y aunando criterios en reuniones de CCP. Estimaron que aún quedaba por hacer para conseguir un documento vivo, real y operativo. El Equipo Directivo colaboró en la medida de lo posible y recogió las conclusiones a las que se llegó (Memoria 2000-2001, pág. 4).

Se prescindió del cuestionario de evaluación del funcionamiento del colegio porque al revisarlo se vio que en muchos casos las preguntas no podían ser respondidas con objetividad. Además se añadía la dificultad para realizar las gráficas con los resultados. Se propuso la reelaboración de los cuestionarios de profesores y de los dirigidos a padres por sus representantes con la ayuda del resto del Consejo Escolar.

En el primer caso, las preguntas deberían referirse exclusivamente a los ámbitos de la evaluación de la práctica docente que se decidan incluir en la PGA de comienzo de curso.

En el segundo caso, se estimó que los padres serían los que mejor podrían concretar qué aspectos del centro consideran que deben evaluarse por ser susceptibles de mejora,

además de evaluar la actuación de los padres en general con respecto a la educación de sus hijos y la actuación de los representantes en particular en el seno del Consejo Escolar (Memoria 2000-2001, pág. 5).

En la evaluación de los Planes de Trabajo de los Ciclos (Memoria 2000-2001, pág.6) solo hace referencia a la evaluación de la práctica docente el Equipo de Infantil diciendo que “se ha realizado principalmente de forma individual, como función presente y propia del profesorado, además de comenzar la revisión y adaptación del PCC de Educación Infantil”

El Equipo de Orientación Educativa, en sus tareas de asesoramiento en la CCP se centró en “Potenciar la colaboración de los padres en la educación de sus hijos” (Memoria 2000-2001, pág.19).

Las actividades de formación docente consistieron en la participación en el “Plan de Prevención de Drogodependencias de la Comunidad de Madrid” (Memoria 2000-2001, pág.23).

La valoración realizada por los representantes de padres en el Consejo Escolar echó de menos haber aplicado la encuesta para contar con la opinión del resto de los padres y analizaron y valoraron sólo sus respuestas a las preguntas del cuestionario del curso anterior (Memoria 2000-2001, pág.28).

Como miembro del Equipo Directivo en el CEIP Jesús Aramburu colaboré en intentar hacer una propuesta de evaluación de la práctica docente que supusiera una reflexión personal y en equipo sobre los problemas que surgían dentro de las aulas y en el colegio. El Curso de formación sobre evaluación consiguió que se iniciaran procesos de evaluación de la práctica docente en equipo que luego, según la Memoria del curso 2000-2001, continuaron en el seno de la CCP utilizando los materiales elaborados en el Curso (anexo 7: pág.288).

La propuesta posterior de reelaboración del cuestionario de evaluación dirigido a profesores reduciéndolo a preguntas sobre los ámbitos de la práctica docente que se decidan incluir en la PGA de principio de curso suponía un cambio del sentido inicial que se le quiso dar. De esta forma no aporta información sobre cuáles son las áreas de la práctica docente que necesitan ser mejoradas para tenerlas en cuenta en la PGA del curso siguiente.

La reelaboración de los cuestionarios dirigidos a padres cambiaba su contenido y suponía prescindir de las preguntas sobre la práctica de los profesores.

En los cuestionarios de profesores el hecho de que las preguntas no puedan contestarse de forma objetiva no es un problema desde los planteamientos de la racionalidad práctica y crítica de la evaluación. En la evaluación de los profesores, que no deja de ser una evaluación educativa, no se trata tanto o tan sólo de ser objetivos cuanto de ser justos. (Álvarez Méndez, 2011a:51).

Las gráficas constituían tan solo una forma de representar los resultados de los cuestionarios y hay alternativas para recoger la información que pueden ofrecer los cuestionarios. Pero es imprescindible el diálogo sobre los problemas que surgen en la práctica docente y la búsqueda de argumentaciones para tomar decisiones en los equipos de trabajo.

Si se quiere que la evaluación de la práctica docente sea democrática los padres deberían tener la oportunidad de participar en la evaluación de los aspectos de la práctica docente que se decidan. Siguiendo los procedimientos que se acuerden a través de sus representantes en el Consejo Escolar, en las reuniones trimestrales de los padres de cada grupo de alumnos con los profesores que les dan clase y en las entrevistas personales.

### **9.3.2. CEIP Cardenal Cisneros de Torrelaguna (Madrid)**

El Director del CEIP Cardenal Cisneros fue elegido en 1996 por el Consejo Escolar por un período de cuatro años. En el año 2000, cuando llegué al colegio, la Administración nombró al mismo Director debido a la ausencia de candidatos. El Equipo Directivo aunque no era necesario presentó para su aprobación por parte del Consejo Escolar un Plan de Actuación Cuatrienal con un modelo de dirección democrático (Anexo 1 de la PGA del curso 2000-2001).

Se trataba de un proyecto que pretendía que toda la comunidad educativa se comprometiera en su puesta en práctica, que ayudara a orientar las planificaciones anuales y que fuera flexible y abierto a las sugerencias de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Para conseguirlo se plantean:

- Facilitar la comunicación entre los distintos miembros de la comunidad educativa, preparando previamente las reuniones, ofreciendo la información disponible, recabando opiniones para poder tomar decisiones...)
- Mantener una actitud de escucha hacia la opinión de los profesores y de los padres y alumnos.

- Respetar las diferencias y a la vez intentar integrar para conseguir que el desarrollo de este plan sea compartido por el mayor número posible de personas.
- Fomentar la actualización de la formación del profesorado, dentro y fuera del colegio. Procurando mantener informados a los profesores de la oferta de cursos, y planteando propuestas de actividades de innovación y formación educativa.
- Valorar el funcionamiento del colegio de manera sistemática en sus múltiples ámbitos de actuación y adoptando medidas en función de dichas valoraciones.

(Plan Cuatrienal de Actuación del Equipo Directivo, pág.3).

Como una de sus actuaciones pedagógicas se programó: “Promover la reflexión del profesorado sobre su práctica docente partiendo de actividades de formación en las diferentes áreas que conforman el curriculum de la Educación Primaria” (Plan Cuatrienal de Actuación del Equipo Directivo, pág.5).

Cada curso, el Equipo Directivo reflejaba en la Memoria las aportaciones de los Equipos de Ciclo y de los padres incluyendo sus Memorias específicas y los resultados de unos cuestionarios dirigidos a padres y profesores para evaluar el funcionamiento del centro (anexo 8: pág.296). El cuestionario fue elaborado por el Equipo Directivo que también llevaba un seguimiento gráfico de la evolución de los resultados y de las valoraciones realizadas en distintos cursos (anexo 9: pág.300). El Claustro y el Consejo Escolar aprobaban la puesta en marcha de las propuestas de mejora y el Equipo Directivo y el Inspector, facilitaban la organización de los recursos humanos y materiales para hacerlas posibles.

Los resultados de los cuestionarios y las valoraciones realizadas por el Equipo Directivo eran presentados al Claustro y al Consejo Escolar para su discusión y posterior aprobación en la Memoria Anual. Todos los participantes en la evaluación recibían información sobre sus resultados y podían hacer valoraciones sobre los mismos (Actas de los Consejos Escolares en los que se aprobaron las Memorias Anuales: 28-06-2001, 27-06-2002, 30-06-2003 y 28-06-2004)

La mayoría del Claustro participó en varias actividades de formación, organizadas por el CAP (Centro de Apoyo al Profesorado) de La Cabrera. Destaca el carácter innovador de los temas y la conexión con las necesidades de mejora de la práctica docente expresadas en las PGA y Memorias.

La realización del Curso y la Formación en Centros sobre *Investigación Acción e Innovación en las áreas de Matemáticas y Conocimiento del Medio, respectivamente*, estaba relacionada con objetivos de las PGA sobre la mejora de la metodología de estas áreas (cursos 2000-2001 y 2001-2002). El Proyecto de Innovación “*Nos vemos*” sobre usos didácticos de la cámara de vídeo también planteaba cómo mejorar la metodología de distintas áreas. Las grabaciones, de sesiones de Matemáticas con material manipulativo y una metodología innovadora en primer ciclo de Primaria o de dramatizaciones realizadas por los alumnos, supusieron además la colaboración entre los profesores de dos en dos, el que llevaba la actividad y el que grababa. La confianza aumentó en estas parejas a la hora de intercambiar puntos de vista sobre la práctica docente (Memoria 2002-2003, págs.98-105)

Sin duda, estas actividades formativas fundamentaron la deliberación de los profesores para tomar decisiones de cara a mejorar su práctica docente. La construcción de los Planes de Actuación de los Equipos de Ciclo y su seguimiento requería procesos de reflexión sobre su práctica docente y de toma de decisiones. El hecho de tomar como referencia las valoraciones y propuestas de mejora realizadas en la Memoria por los profesores y por el resto de la comunidad educativa (a través de las reuniones del Consejo Escolar y de las preguntas del cuestionario que tienen que ver con la práctica docente) daba lugar a decisiones pedagógicas compartidas, en cierta medida, consecuentes con procesos de evaluación docente democráticos.

En el curso 2004-2005 cambió el Equipo Directivo (Acta de Claustro, 25-06-2004). Debido a que el nuevo Director fue el Jefe de Estudios del Equipo anterior y a la estabilidad del Claustro, se dio continuidad a las líneas de trabajo pedagógico de los últimos años en cuanto a formación del profesorado y participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones (como se puede comprobar en las Memorias Anuales correspondientes aprobadas por el Consejo Escolar, según figura en sus Actas con las siguientes fechas: 29-06-2005 y 29-06-2006).

El Plan de Formación en centros sobre Animación Lectora dirigido por María Dolores Rius Estrada respondía a los objetivos de la PGA del curso 2004-2005 sobre fomento de la lectura y la puesta en marcha del Plan de Biblioteca.

En el curso 2005-2006 la Administración demanda la elaboración del Plan de Acción Tutorial y del Plan de Atención a la Diversidad. El Claustro decide solicitar formación al CAP de la Cabrera para realizar estos Planes y hacerlo en base a la forma de trabajo que ya

se está llevando a cabo en el colegio en los campos de la acción tutorial y la atención a la diversidad (Acta de Claustro 26-09-2005).

La elaboración del Plan de Acción Tutorial (PAT) tuvo lugar en el marco de un Seminario organizado por el CAP de la Cabrera del que fui su Coordinadora y en el que participaron todos los Equipos de Ciclo del colegio coordinados por la Comisión de Coordinación Pedagógica.

La finalidad del Seminario consistió en elaborar un documento escrito sobre la labor tutorial que se venía haciendo en el centro y su posible perfeccionamiento. Se desencadenaron procesos de reflexión de los profesores sobre su adecuación y se introdujeron las mejoras que se estimaron necesarias (Memoria 2005-2006, pág.30).

Se inició también la realización del Plan de Atención a la Diversidad (PAD) a partir de los objetivos que se aprobaron (Memoria 2005-2006, pág.37) con la dirección del Orientador del Centro, el apoyo del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de La Cabrera y con la colaboración del Equipo de Apoyo del colegio (formado por las profesoras especialistas en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y Compensatoria ) y de los profesores de los distintos Ciclos a través de sus Coordinadores.

Según el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria* se realizó la Concreción curricular para Primer Ciclo en el curso 2007/2008, la del Segundo Ciclo en el 2008/2009 y la de Tercer Ciclo en el 2009/2010. Para llevar a cabo la sustitución de las concreciones curriculares realizadas unos años antes en los Proyectos Curriculares se solicitó formación al CAP para canalizar una mayor y mejor participación, fue denegada porque se estimó que no podía concederse la realización de ninguna modalidad de formación que supusiera la elaboración de documentos que obligatoriamente tuviera que tener el colegio (Acta del Claustro, 24-09-2007).

El apartado de “Evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica docente y Evaluación de la programación de aula” de las Concreciones Curriculares (anexo 10: pág.302) fueron redactados en términos generales por los Coordinadores de los tres Ciclos y no se ha revisado en las PGA posteriores. Se trata de documentos burocráticos que no siguen utilizando los profesores y no se actualizan (Memorias desde el curso 2007-2008 hasta el curso 2013-2014).

A partir del curso 2005-2006 en el análisis de las Memorias Anuales se percibe el comienzo de un cambio de la tendencia en los resultados de las preguntas del cuestionario de evaluación del funcionamiento del centro dirigido a profesores.

En junio de 2006 se registran respuestas a la pregunta sobre lo que se considera que funciona peor en el centro que reflejan posibles problemas en la coordinación y en la convivencia de los profesores (Memoria 2005-2006, pág. 85).

La participación de los profesores en la realización del cuestionario baja en junio de 2007. La valoración de las respuestas de las preguntas cerradas (1 a 4 del cuestionario) es mejor, comparada con la del curso anterior. El Equipo Directivo valora como media, la participación de los profesores en la cumplimentación del cuestionario; y buena, la coordinación de los profesores (Memoria 2006-2007, pág.58). Las respuestas a la pregunta abierta sobre lo que peor funciona en el centro contrastan con la valoración del Equipo Directivo porque incluyen menciones a la coordinación de los profesores, (Memoria 2006-2007, pág.60).

En 2008 con una participación parecida de los profesores hay varias menciones a lo que peor funciona en el centro (Memoria 2007-2008, pág. 85):

- “Implicación de profesores en mejora y funcionamiento del centro.
- Adopción de medidas unilaterales en ocasiones sin contar con los que las tienen que ejecutarlas.
- Falta de compañerismo para solucionar problemas que a todos nos incumben.
- Relación entre los profesores y entre los profesores y el Equipo Directivo”.

En la Memoria del curso 2008-2009 (pág. 74) sólo aparecen los resultados de los cuestionarios de evaluación del funcionamiento del colegio dirigidos a padres que vuelven a mostrar menciones a que lo que mejor funciona en el colegio es la relación de los padres y los profesores de sus hijos y el trabajo de los profesores, al igual que en las Memorias anteriores (2005-2006, pág.84; 2006-2007, pág.67 pág.; y 2007-2008, pág.85).

Cuando finalizó el mandato del Equipo Directivo en 2008 el Director no presentó un Proyecto para seguir siéndolo y tampoco hubo otras candidaturas. La Administración le nombró por un período de cuatro años (Acta del Claustro, 11-09-2008).

El Plan de Acción Tutorial desde el curso 2007-2008 a través de sus registros de realización y evaluación de actividades del Tutor, del Equipo de Ciclo y de la CCP sirve de base a los profesores para reflexionar su práctica en mayor o menor medida. Se confeccionó



una carpeta con los instrumentos de evaluación del PAT para cada uno de los niveles de Educación Infantil y de Educación Primaria (Acta del Claustro, 24-9-2007), su contenido continúa renovándose cada curso académico. En el Informe de Supervisión de la Memoria realizada por Inspección (15-07-2008, pág.32) se destaca favorablemente la colaboración del Tercer Ciclo de Primaria en la puesta en marcha del PAT.

En la Memoria del curso 2009-2010 (págs. 99-108) sólo se recogen las conclusiones de Primer y Tercer Ciclo de Primaria y en la del curso 2010-2011 (pág.73) aparecen las aportaciones de Segundo y Tercer Ciclo.

El Claustro también aprobó el Plan de Atención a la Diversidad elaborado con la participación de los profesores de los distintos Ciclos (Acta de Claustro, 28-09-2009).

El Equipo Directivo sustituyó el cuestionario de evaluación del centro dirigido a profesores por un Cuestionario sobre valoración de la práctica docente (anexo 11: pág.303). Cada profesor debía calificar, de 1 a 4, indicadores sobre la preparación, el desarrollo y la evaluación de su práctica docente. Sus resultados cuantitativos sin valoraciones están en la Memoria (Curso 2009-2010, pág.86-96).

En 2011 el Director solicitó el traslado a otro colegio y el Director del Área Territorial Madrid-Norte nombró a una Directora que formó su Equipo con profesores del colegio (Acta de Claustro, 2-09-2011).

La Memoria del curso 2011-2012 (pág.6) aprobada por el Consejo Escolar (Acta 29-06-2012) presenta los objetivos generales del Plan de Actuación del Equipo Directivo:

- 1.1. Mejorar la eficacia de los recursos humanos y materiales para atender a la diversidad. Mejorar el Plan de Convivencia y realizar los protocolos necesarios.
- 1.2. Mejora de la Convivencia.
- 1.3. Establecer líneas comunes de actuación.

Dentro del Plan de Actuación de la CCP (Memoria curso 2011-2012, pág.15) se incluye como objetivo dar continuidad a los Planes del Centro, entre ellos, el PAT y el PAD. La valoración de la función docente (Memoria curso 2011-2012, pág.88-96; curso 2012-2013, pág.50; y curso 2013-2014, pág.59) muestra la evaluación del PAT realizada por los distintos Ciclos según el anexo 15 de esta tesis (pág.323). En la última Memoria se detalla que “A través del PAT se ha evaluado la práctica docente en las reuniones de Nivel y esto ha hecho que estuviera en continua revisión en los diferentes ciclos y niveles” (Memoria curso 2013-2014, pág.37).

En las Memorias de los cursos 2011-2012 (pág.74), 2012-2013 (pág.44) y 2013-2014 (pág.53) están los resultados de los cuestionarios de funcionamiento general del centro dirigidos a padres (anexo 12 de la tesis: pág.305). Los cuestionarios de evaluación del funcionamiento del centro dirigidos a profesores no han vuelto a cumplimentarse desde el curso 2007-2008.

Desde el curso 2007 las entrevistas personales sobre la Memoria que mantenía el Inspector con el Equipo Directivo han sido sustituidas por Informes escritos elaborados por la Inspección que el Director del Área Territorial Madrid-Norte remite a la Dirección del colegio (19-07-2007, 15-07-2008, 14-07-2009, 16-07-2010, 21-07-2011 y 2-08-2012). A partir del curso 2012-2013 el Director debe leerlo, según se indica en el Informe, en el primer Claustro de cada curso académico para hacer partícipes de su contenido al resto del Equipo Directivo y a todo el personal del centro que deben adoptar las medidas de mejora que se indican.

Ha cambiado el carácter de la comunicación entre la Inspección y los Equipos Directivos a la hora de planificar y de evaluar el trabajo realizado a lo largo del curso académico. El referente de las decisiones es la legislación y la búsqueda de la eficacia y la eficiencia, en todos los ámbitos. Los objetivos de mejora del colegio giran en torno a la mejora de los resultados académicos de los alumnos, en general; y a los de las pruebas externas en particular, comparándose las medias del colegio con la media de los colegios de la Comunidad de Madrid (Memoria 2013-2014, p.74 y 75)

Del Informe de Inspección de la Memoria del curso 2012-2013 (con fecha 19-08-2013, Acta de Claustro 3-09-2013) quiero destacar algunas observaciones y valoraciones. Dentro del análisis del cumplimiento de la PGA, en general, se recuerda al Equipo Directivo que su principal función es “gestionar con eficacia lo que se tiene”, como respuesta a contenidos de la Memoria que se referían a que se consideraba mejorable el funcionamiento de las TIC y los apoyos y algunas infraestructuras como los aseos en el edificio de Infantil.

En la evaluación de la práctica docente (que se elaboró siguiendo el índice del anexo 13: pág.306) se valora que hay que mejorar la aportación de criterios de evaluación o indicadores de logro que hagan “que lo afirmado tenga carácter de indudable”.

En la valoración general de la Memoria se especifica que es necesario que se programe un Plan de mejora de resultados de los alumnos. Como argumento se aporta que “si el objetivo del centro es el pleno desarrollo humano mediante la educación de cada uno de sus alumnos, los resultados escolares son una parte muy importante del mismo”.

Para terminar “se espera que las indicaciones que se han dado sirvan para que la nueva PGA se base en los valores del centro y sea operativa y fácilmente evaluable con indicadores de logro en base a descriptores precisos para poder hacer una Memoria que muestre la realidad del centro con claridad y precisión”.

El informe de la Memoria del curso 2013-2014 (Acta de Claustro 30-09-2014) elogia la presencia de parámetros objetivos y descriptores suficientes; y la rigurosidad y fiabilidad de los instrumentos de evaluación utilizados. Aunque todavía, se dice, hay que profundizar en la correlación de los indicadores de logro con los objetivos. Se aconseja continuar intentando que la evaluación sea objetiva y que las diferencias metodológicas no supongan disfunciones.

Sobre la PGA la Inspección ha comenzado a enviar un Informe que también es leído en reunión de Claustro (con fecha 18-12-2014, Acta de Claustro, 20-01-2015). Vuelve a incidir sobre “la necesidad de cuantificar en base a parámetros objetivos en los procesos de evaluación de los alumnos”. Sobre los Planes de Mejora de su rendimiento “echa en falta la inclusión de indicadores que hagan referencia a pruebas externas y que sean viables, claros y cuantificables”. Se resalta la necesidad del “carácter objetivo de la evaluación y la importancia de incluir parámetros en proceso que la hagan posible”.

De forma también coherente con los planteamientos de la LOMCE, la Administración promueve que el CEIP Cardenal Cisneros participe en Proyectos de Calidad. El colegio fue seleccionado para formar parte del Programa de investigación aplicada de la Comunidad de Madrid, Neurociencia y Educación (Acta de Claustro, 1-09-2014)

Las profesoras de Educación Infantil participaron en un curso de formación a cargo de Tomás Ortiz, doctor en Medicina y en Psicología y Catedrático y Director del Departamento de Psiquiatría y Psicología Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid. La Directora del colegio informó al Claustro sobre que, en la investigación, el grupo experimental estaría formado por niños del CEIP Cardenal Cisneros de Torrelaguna y el grupo de control por alumnos pertenecientes al CEIP del Molar. El profesorado de Primaria también participaría en el Proyecto de Neurociencia y Educación que tendría una duración de cuatro años (Acta de Claustro, 30-09-2014).

Finalmente, la Directora expresó su voluntad de contar con la votación de los profesores sobre su deseo de participar en este programa, los profesores no vieron claras las ventajas que supondría su aplicación en el colegio (Acta de Claustro, 9-10-2014).

## **10. Mejora de la evaluación de la práctica docente en el CEIP Cardenal Cisneros de Torrelaguna (Madrid, 2015)**

La Directora como representante de la Administración educativa en el centro y como responsable del Proyecto Educativo gestiona el colegio y ejerce un liderazgo pedagógico y de gestión (Preámbulo de la LOMCE, VII, pág.97863).

Las Orientaciones para hacer las PGA y las Memorias y los Informes sobre su elaboración ponen de manifiesto el control que la Administración ejerce sobre el trabajo de los profesores a través de Inspección y de la Dirección.

Desde perspectivas, como la de Bolam, se afirma que los profesores insatisfechos y las escuelas carentes de un sentido de objetivo colectivo son incapaces de proporcionar unas experiencias educativas de calidad adecuada y, en consecuencia, el cometido de la Dirección es facilitar la clase de estructuras convenientes para el desarrollo de la carrera docente, la formación permanente y el desarrollo y revisión curriculares que favorezcan la mejora de la oferta educativa (McCormick y James, 1996:53).

Estoy de acuerdo con este cometido de la Dirección pero añadiría algunos matices necesarios:

- Una formación y selección adecuada de los Directores.
- Contar con la participación de los profesores y del resto de la comunidad educativa.
- Buscar un equilibrio entre el desarrollo del profesor y el del conjunto de la escuela.
- Superar el individualismo docente (Fullan, 1994:147) estableciendo modos de proceder que permitan afrontar colaborativamente los problemas que se presentan en la escuela y la construcción de un conocimiento profesional compartido.

El Modelo de Gestión de Calidad que deben poner en práctica los Directores de los CEIP como representantes de la Administración supone que deben fomentar la colaboración y la participación de los profesores. En el informe de la Memoria del curso 2013-2014 (con fecha 19-08-2013, Acta de Claustro 1-09-2014) en el apartado de Evaluación de la práctica docente “se destaca el esfuerzo realizado por todos los Equipos de Ciclo para conseguir una adecuada coordinación realizando reuniones quincenales buscando el consenso y cómo se ha creado una dinámica de centro con una significativa implicación del profesorado”.

Hay que tener presente el riesgo del que nos advierte Hargreaves (2005:45-46), que la pretendida colaboración de los profesores se convierta en un instrumento de control

administrativo: “Los bien intencionados impulsos para crear culturas de colaboración y para desterrar la cultura del aislamiento del profesor y el individualismo de nuestras escuelas, ponen en grave peligro la individualidad del profesorado y, con ello, la incómoda creatividad que se opone a las premisas administrativas y constituye una poderosa fuerza de transformación...La colaboración puede ser un instrumento para ayudar a los profesores a trabajar juntos para alcanzar y revisar sus propios objetivos en cuanto comunidad profesional, pero puede ser también una forma de restaurar el control administrativo en discursos persuasivos y omnipresentes sobre la colaboración y el compañerismo. En este sentido, la colaboración puede ser una bendición, pero también una carga, sobre todo si los administradores la hacen suya y la convierten en modelos, órdenes y perfiles mensurables de desarrollo e implementación.”

La autoevaluación de los procesos educativos también la contemplan los modelos educativos de GCT pero es necesario que se realicen en el contexto de evaluación de cada escuela. Las evaluaciones que se realizan en el colegio deben responder a sus propias necesidades (entre las que pueden incluirse las de elaborar la Memoria para la Administración). De esta forma “es probable que sus esfuerzos se mantengan para reflejar la experiencia real de las escuelas y llegar a un control de calidad que quede en manos de quienes tienen la responsabilidad directa de educar a los niños y hacer funcionar a las escuelas. De esta forma la autoevaluación escolar es un elemento integrante de la práctica profesional y tiene un carácter realmente educativo” (Simons, 1999:201).

En el CEIP Cardenal Cisneros de Torrelaguna (Madrid) algunos de los Proyectos y Planes didácticos y organizativos realizados y puestos en marcha con la participación de la comunidad educativa siguen sirviendo de base para fomentar procesos de reflexión de la práctica docente que permiten tomar decisiones a los profesores dentro de los márgenes que permite la Administración. El Proyecto Educativo del CEIP Cardenal Cisneros, en sus objetivos (pág. 3), pone de manifiesto la filosofía que subyace en la acción docente y en las actuaciones generales del Centro:

1. Fomentar la integración de los alumnos y del colegio en el medio social en el que están ubicados.
2. Crear un clima acogedor y confortable, tanto en el aspecto físico como en las relaciones entre las personas, para favorecer el proceso formativo de los alumnos.

3. Garantizar una educación para la democracia, la pluralidad y la igualdad.
4. Buscar una formación integral para los alumnos, desde el punto de vista intelectual, físico, afectivo y social, y en valores como responsabilidad, autonomía, tolerancia, respeto al medio y espíritu crítico.
5. Facilitar la construcción de aprendizajes significativos por parte de los alumnos partiendo de sus centros de interés y utilizando una metodología activa, participativa, globalizadora, científica y crítica.
6. Desarrollar actitudes de colaboración, tolerancia y respeto hacia la diversidad causada por las diferencias de sexo, intelectual, procedencia socioeconómica y/o étnica.
7. Ofrecer una respuesta educativa diversa, personalizada y compensadora para satisfacer las necesidades educativas específicas de los alumnos/as.
8. Potenciar y posibilitar la formación y actualización pedagógica y científica y del profesorado.
9. Considerar indispensable la existencia de una estrecha colaboración con las familias de los alumnos para que la tarea educativa sea efectiva.

El Proyecto Educativo debe articularse a través de otros proyectos en los que siempre está presente la práctica docente: el Plan de Acción Tutorial, el Plan de Atención a la Diversidad, la Programación General Anual y las Programaciones Didácticas. Tiene sentido plantear la Evaluación de los Profesores a través de la de estos Planes. En la elaboración de los dos primeros han participado los profesores del colegio y, en alguna medida, el resto de la comunidad educativa porque fueron aprobados por el Claustro y el Consejo Escolar.

Sería deseable que la Dirección que es la que tiene competencias en la actualización de los Proyectos educativos del colegio contara para llevarla a cabo con la participación de la comunidad educativa, escuchando sus propuestas y que no olvidara sus funciones como dinamizador de equipos y de representación de la comunidad educativa.

En las instrucciones del Servicio de Inspección de Educación para la elaboración de la Memoria Anual en los colegios de la DAT Norte (16-05-2013) que se han transmitido en reunión de Claustro (26-06-2014) se especifica que debe evitarse:

- La evaluación de aspectos, organizativos y funcionales realizada por quien no es competente para ello.

- Análisis de no consecución de objetivos que hagan referencia, casi en exclusiva, a factores externos al propio docente.

Los profesores tienen que ignorar el aumento de la ratio y que se reduce el tiempo del que disponen para preparar actividades y para ayudar efectivamente a los alumnos que más lo necesitan, para coordinarse con otros profesores, y con los profesores especialistas de Pedagogía Terapéutica y de Compensatoria, para reunirse con los padres, para revisar los trabajos de los alumnos. Además, deben evaluar sus programaciones y su práctica docente buscando aspectos que tienen que mejorar que justifiquen los resultados de sus alumnos.

Por iniciativa de la Administración, dirigida por los Directores y apoyada por la Inspección, la evaluación interna de los profesores se lleva a cabo siguiendo el modelo de Gestión de Calidad y vinculándola a los resultados que tienen sus alumnos.

Los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas externas se consideran un indicador infalible de que se están produciendo disfunciones en los procesos de enseñanza. La Inspección requiere que se cotejen estos resultados con los resultados de las evaluaciones internas de los alumnos y que se expliquen las faltas de coincidencia. Se confunden calificaciones con evaluaciones. Se está hablando de las calificaciones obtenidas en unas pruebas de Matemáticas, Lengua y Cultura General que no han sido elaboradas por los profesores del Centro y que los alumnos de toda la Comunidad de Madrid hacen un día. Pretenden medir si se han conseguido unas destrezas consideradas indispensables por quienes han elaborado las pruebas y se quieren comparar con los resultados de la evaluación de cada uno de los centros, de las clases y de los alumnos.

Las Orientaciones de la Inspección educativa demandan una evaluación de los profesores en función de los resultados de los alumnos. La importancia de la práctica docente en la mejora de los resultados de los alumnos es incuestionable pero como ya he citado en otro momento la evaluación de los progresos de los alumnos es una actividad diferente de la que evalúa la calidad de los procesos educativos (Elliott, 1992a:59).

Los maestros son capaces de autoevaluar sus actividades basándose en el conocimiento práctico que nace de su experiencia y de la de sus compañeros y muchos llegan a procesos de autoevaluación deliberativa cuando aplicar las reglas no es suficiente y surgen imprevistos que requieren el juicio personal y el diálogo. Es necesaria una formación permanente que permita que cada vez haya más componentes del Claustro que desarrollen procesos de autoevaluación deliberativa

Los profesores no necesitamos conocer tanto lo que los alumnos pueden demostrar que han aprendido como pretenden los planteamientos pedagógicos actuales de la Administración educativa.

### **10.1. El Plan de Acción Tutorial**

Los objetivos generales del Plan de Acción Tutorial (PAT) del Cardenal Cisneros (pág. 5) están en consonancia con las finalidades de su Proyecto Educativo:

1. Lograr la máxima optimización de las capacidades personales del alumnado.
2. Capacitar para el propio aprendizaje. De tal forma que se desarrollen procedimientos de aprendizaje, estrategias de control y capacidades metacognitivas (aprender a aprender).
3. Ajustar las respuestas educativas a las necesidades singulares del alumno, adoptando:
  - Medidas de atención a la diversidad ordinarias, en el marco general del colegio y el Proyecto Educativo.
  - Medidas de atención a la diversidad específicas en el marco más concreto de la programación de aula, tutorías, recursos y profesionales especializados.
  - Promover actividades que fomenten la convivencia, integración y participación del alumnado en el centro.
4. Fomentar en el alumnado un comportamiento responsable consigo mismo y con los demás.
5. Contribuir a la personalización del proceso educativo. Atendiendo a dos criterios básicos:
  - Individualización: se educa a personas concretas con unas características singulares y específicas.
  - Integración: se educa a la persona en su totalidad, e integrando todos los ámbitos de desarrollo, no en campos parciales.
6. Favorecer los procesos de:
  - Autonomía y madurez personal.
  - Desarrollo socio-moral y sistema de valores.
  - Toma de decisiones.
7. Implicar a las familias en el apoyo a la educación del alumnado.



8. Contribuir a la adecuada interacción entre los integrantes de la comunidad educativa (profesores, EOEP, padres y alumnos) y entre la comunidad educativa y el entorno, asumiendo el papel de mediación, si fuera necesario

Los temas que aborda la acción tutorial van desde el marco más amplio de la orientación –información y orientación académica y profesional, atención a la diversidad, desarrollo de estrategias de aprendizaje y relaciones sociales, prevención de dificultades escolares y de problemas sociales- a la atención y ayuda individual. Por ello la evaluación del PAT es evaluación de práctica docente y al ser realizada por los profesores y dar lugar a toma de decisiones por su parte puede considerarse autoevaluación de su trabajo.

En la medida que los objetivos del PAT desarrollan las finalidades del Proyecto Educativo, al evaluar la práctica docente a través de este Plan estaremos contando, en teoría, con la participación de la comunidad educativa. Hasta la entrada en vigor de la LOMCE la aprobación del Proyecto Educativo del centro era una competencia del Consejo Escolar.

La tutoría es la acción orientadora sobre un grupo de alumnos que lleva a cabo un tutor y el resto de los profesores que inciden en el grupo, la acción tutorial es una labor de equipo en la que el tutor es la persona que coordina y el responsable dentro del grupo aula, pero no la única responsable de esta acción. En la práctica diaria, todos los profesores que dan clase a un grupo de alumnos realizan acción tutorial, tanto en lo que hacen y dicen como en lo que obvian, por eso precisamente es necesario un plan conjunto de acción tutorial que ayude a compartir unas líneas generales de actuación. Cada curso el PAT facilitará la coordinación de la labor de los profesores que dan clase a un grupo de alumnos y a lo largo de la etapa la de los distintos equipos de profesores que vayan teniendo. Al tratarse de un plan conjunto de acción tutorial es necesario que todos los profesores lo lean para compartir los fines que se pretenden. Un buen momento sería el que se dedica a la lectura de la Memoria del curso anterior para elaborar los planes de actuación de la nueva PGA. Cada profesor leería estos documentos individualmente para luego trabajar en equipo de nivel o de ciclo.

Como vimos, cada curso, la Comisión de Coordinación Pedagógica debería encargarse de elaborar y revisar el Plan de Evaluación de la Práctica Docente. El cambio de la composición de los Equipos de Ciclo de profesores va a requerir un esfuerzo añadido para establecer nuevas dinámicas de trabajo y conseguir que los Coordinadores de Ciclo puedan hacer llegar a la CCP las conclusiones sobre los temas relacionados con la evaluación de su práctica que se trabajan cada curso. Los documentos de evaluación del registro de

actividades del tutor, evaluación del Ciclo y de la CCP (anexo 14,15y16: págs.307, 322 y 325, respectivamente) sirven de ayuda para recoger la información y trasladarla. Las conclusiones de las autoevaluaciones de los profesores y los cambios que producen en su práctica se recogen por escrito a través de estos documentos y contribuyen a la evaluación interna de la práctica docente y su planificación. Salvando como ya hemos mencionado en otro momento los problemas que se derivan al recoger evaluaciones que no dicen que todo funciona bien en documentos institucionales.

Es necesario el trabajo en equipo de nivel o ciclo sobre las autoevaluaciones personales en distintos momentos y a final de curso. Cuando el grupo de profesores identifica una situación educativa que quiere cambiar habrá que comenzar a reflexionar sobre ella para intentar comprenderla y buscar alternativas de actuación fundamentadas para ponerlas en práctica. Cuando no sea suficiente con los conocimientos de los profesores del grupo y la bibliografía que conocen habrá que buscar ayuda en el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y si se considera necesario formular una demanda de formación. Hay que recoger por escrito lo fundamental de todo este proceso. Si no conseguimos mejora de la situación educativa, para poner en marcha nuevas alternativas a medio y largo plazo; y si se ha tenido éxito, para que pueda servir en otras ocasiones. Estos informes de autoevaluación constituyen el núcleo de la evaluación del PAT y sus ideas principales tendrán que ser trasladadas a la CCP para priorizar ámbitos y aspectos de la práctica docente que necesitan mejora, recogerlos en la Memoria del curso y tenerlos en cuenta en la PGA del curso siguiente. El documento guía para recoger la evaluación, en este caso, del Tercer Ciclo se puede consultar en el anexo 15 (pág.323) y el que utiliza la CCP en el anexo 16 (pág.326).

## **10.2. El Plan de Atención a la Diversidad (PAD)**

Los objetivos que se fijan como intenciones transversales a todo el PAD se organizan en tres ámbitos de desarrollo que se relacionan con los del Plan de Acción Tutorial: desarrollo personal y social, desarrollo cognitivo y mejora de la convivencia (anexo 17: pág.330).

Los profesores son responsables, con la colaboración en su caso de los profesores de apoyo y del EOEP, de poner en marcha las respuestas, personales y grupales, para conseguir que se produzca un buen ajuste a las características personales de los alumnos referido tanto a las diferencias propias que existen entre todas las personas: motivaciones, intereses,

experiencias de vida, habilidades, capacidades, historia escolar, ritmo y estilos de aprendizaje; como a otras características más específicas y que atañen sólo a algunos alumnos.

La atención a la diversidad supone sobre toda una forma de entender la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, una filosofía educativa que busca potenciar el desarrollo social, emocional, ético e intelectual, a partir de las características que cada uno tenga y de las respuestas educativas que en función de ellas es necesario implementar.

De esta manera, la atención a la diversidad se encuentra reflejada en todos los documentos existentes en el centro. Como enfoque educativo atraviesa transversalmente todas las actuaciones y documentos elaborados:

- Los principios y objetivos del PEC y de las Programaciones.
- Recomendaciones metodológicas para abordar diversas situaciones.
- En los criterios de evaluación, promoción y titulación.
- En la tutoría como función docente en general y como función específica del tutor de un grupo. Desarrollado en el PAT.
- La orientación personal, escolar y académica/profesional, como función docente en general y como función específica del Orientador del centro. Recogidas en el PAT y en el Plan de actuación del EOEP.
- Medidas organizativas: confección de horarios, distribución de materias en el horario, asignación de tutores, criterios para conformar los grupos, coordinaciones, etc.
- La convivencia en el centro. Recogido en el Plan de convivencia.
- El desarrollo de los planes y/o programas estipulados para todo el alumnado: PAT, Plan de actuación del EOEP y Plan de convivencia; y además el Plan para el fomento de la lectura, desarrollo de la comprensión lectora y la mejora de la expresión oral, Programa de acogida y de absentismo escolar (aunque su aplicación en este caso es de carácter específico). Asimismo, tienen que ver con cualquier otro plan que se dirija a todo el alumnado, por ejemplo, si se hace un plan para el desarrollo de la expresión escrita, o de filosofía para niños; siempre y cuando sea para todo el alumnado.
- Medidas de carácter preventivo que se implementan con carácter general para evitar posibles fracasos o problemas educativos.

Como documento específico, el Plan de Atención a la Diversidad pretende, fundamentalmente, clarificar y ordenar las actuaciones que se contemplan en el centro para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, teniendo en cuenta la división propuesta por las instrucciones pertinentes, en generales, ordinarias y específicas; haciendo referencia, en su caso, a las vinculaciones con los otros documentos donde vengán recogidas estas actuaciones (anexo 18: pág.332)

En los casos en los que las respuestas generales y ordinarias no sean suficientes el PAD establece que se pondrán en marcha una serie de medidas de carácter específico, siguiendo para ello, cuando así sea necesario, una serie de pasos que conducen a valorar y a decidir sobre la mejor respuesta posible en función de las características del alumnado.

Las medidas de atención a la diversidad pueden referirse al grupo-clase, al pequeño grupo o al alumno considerado individualmente. También se dirigen al profesorado y a las familias que se consideran de forma individual (por ejemplo, tutores de grupo o padres vistos individualmente) o grupal (niveles o ciclos; y padres de un grupo o nivel determinado); sin embargo, en el PAD, no se clasifican las actuaciones en dichos ámbitos, por considerar que éstos atraviesan de forma transversal a todas ellas.

Se relacionan con la Concreción Curricular atendiendo al contexto y características del centro. En nuestro caso, incluyen todas aquellas acciones que van dirigidas al alumnado en su conjunto para concretar las intenciones educativas que vienen estipuladas a nivel normativo para la Etapa de Infantil y Primaria. No sólo hacen referencia a las acciones explícitamente definidas, abarcan también un sin número de aspectos de la acción educativa, que no suelen explicitarse en los documentos, pero que influyen en el desarrollo de los alumnos, aspectos que algunos autores han llamado el currículo oculto y que debe ser objeto de reflexión en tanto forma parte, aunque sea de forma implícita, de la propuesta educativa.

La evaluación del PAD constituye parte de la evaluación de la práctica docente. Existe un cuestionario para el profesorado (anexo 20: pág.341) que nunca se ha realizado y que era la base para el análisis posterior de los Ciclos, la CCP, la Jefatura de estudios y el Claustro.

En estos últimos años algunas de las medidas contenidas en el PAD son de difícil cumplimiento (anexo 19: pág.339), debido a la reducción del número de profesores de PT, de AL y de Compensatoria en relación con el número de alumnos que precisan su atención. El Plan de refuerzo y apoyo se ha visto afectado muy negativamente por el aumento considerable de las sustituciones como resultado de la medida de ahorro económico que

supone que las bajas de los profesores sólo se cubren por profesores externos al centro después de haber faltado diez días lectivos. De 2.692 de apoyos educativos programados se han llevado a cabo 1268, menos de la mitad, debido a que los profesores del colegio encargados de llevarlos a cabo han tenido que realizar estas sustituciones (Acta de Claustro, 26-06-2014).

En el curso 2014-2015 ha vuelto a surgir la polémica sobre la evaluación de los alumnos con Adaptación Curricular Individual (ACI) significativa. La profesora de Educación Compensatoria informa que según la Inspección uno de los requisitos que tienen que reunir los alumnos para poder entrar en el Programa de Compensatoria es tener suspensas las asignaturas de Matemáticas y Lengua del curso anterior. (Acta de Claustro, 9-10-2014). De esta manera se induce a reducir el número de alumnos con ACI significativa y el número de profesores necesarios para atenderles. El Inspector se basa en el artículo número 22 de la LOE punto 7 que no ha modificado la LOMCE:

“Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.”

Si los objetivos y criterios de evaluación de su adaptación curricular significativa no son el referente para su evaluación, los alumnos perderán la motivación porque aunque se esfuercen por aprender no conseguirán aprobar. Esta situación sí puede entenderse que supone una discriminación.

Al terminar Primaria no se opta a ninguna titulación, para cuando lleguen a cuarto de la ESO si han ido superando sus ACI cada vez menos significativas, pueden conseguir el Graduado en ESO. Las Administraciones educativas deben cumplir con el artículo 71.2 de la LOE que tampoco ha modificado la LOMCE:

“Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.”

El Orientador del colegio (Acta de reunión de Comisión de Coordinación Pedagógica 10-11-2014) afirma que el problema de aprobar en SICE supone que el alumno tendría que titular y que en la práctica es complejo porque este alumnado no está preparado para hacerlo. Considera que tendríamos que informar a los padres sobre que, si sus hijos tienen adaptaciones hechas, pueden aprobar el nivel de competencia en el que está hecha su adaptación; pero no significa que alcancen los mínimos del nivel en el que están. Por este motivo suspenden en SICE.

El SICE (Sistema de Información de Centros Educativos de la Comunidad de Madrid), según está escrito en la página institucional de la Comunidad de Madrid “permite la gestión integral de sus procedimientos, simplificar su gestión administrativa y hacer más eficaz el tratamiento de datos e información relativa a su funcionamiento. SICE se desarrolla, utilizando las tecnologías de la información y la comunicación, a través de la Intranet de la Consejería de Educación, configurando un entorno de trabajo compartido por centros, direcciones de Área Territorial y unidades centrales de la Consejería, permitiendo la integración de procesos. Los procedimientos y servicios establecidos referentes a gestión de usuarios, mecanismos de seguridad, procesamiento de datos, formación y apoyo a usuarios, permiten la continua y progresiva adaptación de SICE a los nuevos requerimientos que se plantean en el entorno educativo madrileño.”

De las palabras del Orientador del EOEP se puede deducir lo contrario, parece que las actuaciones de los profesores deben ajustarse a lo que les pide el SICE.

Cuando llega el momento de realizar las Juntas de Evaluación del primer trimestre, la Directora lee en reunión de Claustro (Acta de Claustro, 27-11-2014) la normativa legal que hace referencia a la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales con necesidad de compensación educativa. Aunque en ella no se dice que los alumnos de Compensatoria deban suspender sus ACI para seguir en el programa ni tampoco lo contrario, los alumnos que aprueben sus ACI no serán sacados del programa de Compensatoria si en sus Historiales Académicos figura el nivel de competencia curricular sobre el que se ha realizado la evaluación de sus aprendizajes.

Pocos días antes del inicio de las Juntas de Evaluación del primer trimestre la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid publica la *Orden 3622/2014, de 3 de diciembre, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en la Educación Primaria*. Según se dice en su introducción, “...garantiza la coherencia del proceso de

evaluación. Asimismo, se establecen los documentos e informes necesarios para dicho proceso con el fin de evitar la dispersión de los mismos en diferentes normas de distinto rango.” En ella se dispone en el artículo 10 para los alumnos que se incorporan tarde al sistema educativo y presenten un desfase de más de dos cursos en su nivel de conocimientos la posibilidad de recibir medidas de apoyo específico que consistirán en ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por su edad.

Se deroga la *Orden 3319-01/2007, de 18 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Primaria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo*, que en el artículo 16 contemplaba además la siguiente medida de apoyo específico estos alumnos:

“Cuando presenten graves carencias en Lengua Española o en conocimientos básicos se incorporarán a un Aula de enlace donde recibirán una atención específica. Esta atención será, en todo caso, simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal.

Deja de estar vigente también la *Orden 1028/2008, de 29 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Primaria y los documentos de aplicación*. En las actas de evaluación, págs. 30, 32 y 34, eran necesarias las firmas de todos los maestros que componen el equipo docente, incluido el maestro de Educación Compensatoria. En la nueva orden de evaluación de 2014 sólo firma el tutor.

En reunión de la CCP (12-01-2015) la Directora informa que en la *Orden de 7 de enero que modifica la 3622/2014 de 3 de diciembre que recoge aspectos relativos a evaluación, organizativos y de gestión* hace referencia a que en los expedientes de los alumnos habrá que reflejar las medidas de atención a la diversidad como apoyos y no se hace mención a Educación Compensatoria.

Para el próximo curso puede ser que desaparezca la Educación Compensatoria como existe hasta este momento.

Los nuevos Presupuestos Generales del Estado presentados por el Ministerio de Hacienda y Administraciones públicas (2015:46) han reducido drásticamente la inversión en Educación Compensatoria por segunda vez en estos últimos dos años. De 169.790.970 euros (2012:63) se ha pasado a 53.257.600 euros (2013:63) y a 5.247.140 euros (2015:46).

Servimedia (2014), publicó las declaraciones de la Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Montserrat Gomendio, en las que niega

que se haya producido una caída de los presupuestos en Educación Compensatoria, reconoce que el programa se gestionará a través de préstamos y que las partidas dedicadas a estos programas se encuentran en otro capítulo de los presupuestos.

### **10.3. La Programación general anual (PGA) y las Programaciones de las áreas**

La aprobación de la PGA es una competencia del Director, sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.

Desde el curso 2013-2014 los profesores organizados en Ciclos deben cumplimentar, sobre los objetivos generales que se deciden en Claustro, en base a la Memoria del curso anterior, unos cuadros como los del anexo 21 (pág.345) que son de Tercer Ciclo. Para cada objetivo hay que seleccionar un indicador de logro que permita evaluarlo. Se planifican las actuaciones con las que se pretende conseguir el objetivo, concretando las tareas que se van a llevar a cabo, con su temporalización y unos indicadores de seguimiento.

Como en los Planes de mejora de resultados de los alumnos que también se incluyen en la PGA, los objetivos deben ser concretos, claros y evaluables. El indicador de logro debe estar cuantificado. Las actuaciones han de ser concretas y la programación de las tareas tiene que ser precisa con indicadores que permitan verificar de forma objetiva su cumplimiento y con unas personas encargadas de llevar a cabo las tareas y otras encargadas de verificar el grado de cumplimiento de las tareas.

Las tareas han sido seleccionadas por los profesores del Tercer Ciclo para conseguir los objetivos educativos teniendo en cuenta que deben ser evaluables y cuantificables, hasta en porcentajes, y las personas encargadas de llevar a cabo las tareas tienen que estar siempre controladas por otras personas. En algunas tareas son los mismos profesores los que figuran en las dos columnas.

En el anexo 21 (pág.346), las tres tareas siguientes realizadas en las reuniones trimestrales con padres son meramente informativas:

- 1.1. Informar de los objetivos generales que se establecen en el ciclo, así como las normas de convivencia del centro.
- 1.2. Informar de las actividades extraescolares y proyectos del centro que se harán a lo largo del trimestre vinculadas a contenidos o áreas del nivel.
- 1.3. Informar del material y uso de la agenda en el aula.



Mucho más relevante de cara a conseguir la colaboración de los padres en la educación de sus hijos es el contenido y desarrollo de las entrevistas personales. E incluso la selección de los contenidos que se tratan en las reuniones de padres y su participación efectiva en las mismas. Pero su realización no es tan fácil de medir como la asistencia de los padres a las reuniones trimestrales.

El indicador de seguimiento sobre la tarea “Aprender y profundizar en el uso de las nuevas tecnologías incluyéndolas dentro de nuestras estrategias metodológicas” (1.4.del objetivo sobre aumentar el grado de integración de las TIC en el funcionamiento del aula) consiste en asistir el número de horas establecido en el Grupo de trabajo así como realizar los trabajos planificados en el mismo. Es fácil de comprobar que se ha asistido a las sesiones y si están entregados los trabajos pero lo más importante será si la participación en el Grupo de Trabajo ha supuesto un cambio en las estrategias metodológicas que revierta en la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje.

El tiempo que se emplea en rellenar esos cuadros, primero en la PGA y luego en la Memoria, no ayuda a planificar y mejorar el trabajo real de los profesores y lo que es peor puede contribuir a que profesores noveles piensen que este tipo de tareas fácilmente cuantificables en su evaluación son las más importantes.

El hecho de que las reuniones del Tercer Ciclo (quinto y sexto de Primaria) a partir del curso 2014-2015 tengan como integrantes también a los profesores de Cuarto, por un lado, enriquece las posibilidades de trabajo en equipo y favorece la coordinación vertical en la metodología de las áreas. Pero, por otro, rompe con la dinámica de trabajo del equipo que formaban los profesores de tercero y cuarto de Primaria que han compartido durante mucho tiempo la planificación, organización y evaluación de actividades curriculares de cara a los alumnos de esas edades; así como la evaluación de su trabajo como profesores.

En la Memoria, el análisis de los resultados académicos, según las recomendaciones de la Inspección, confronta los resultados del centro con los resultados de la evaluación externa de los alumnos y en consecuencia se deben elaborar de cara a la PGA del curso siguiente Planes de mejora de los resultados de las pruebas externas en la línea que hemos visto pero con objetivos que tienen que conseguir los alumnos. Lo que cuentan son estos resultados y en función de cómo sean se valora la práctica docente. Se resta autonomía a los profesores cuando se intenta “revalidar” a través de un examen el trabajo de sus alumnos que ya ha sido evaluado a lo largo de varios meses, incluso años. Evaluadores externos aplican unas pruebas y las corrigen poniendo en duda la labor de los profesores.

Los profesores deben elaborar sus Programaciones anuales de las áreas en base a los nuevos *Real Decreto 126 y Decreto 89 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* tras la aprobación de la *LOMCE*. Lo definen casi por completo, incluyendo los estándares de aprendizaje evaluables de los alumnos, hasta por curso en la Comunidad de Madrid. Los profesores tendrán que tenerlos en cuenta en la programación de las áreas y en la evaluación de sus alumnos. La evaluación de los resultados de los alumnos, ya no sólo la externa, se planifica para ofrecer los resultados a la Administración. No dejan ningún margen para que la comunidad educativa pueda participar en la toma de decisiones acerca del currículo.

Así se está poniendo en marcha en los colegios la propuesta de evaluación de la LOMCE: “Cuando la evaluación se impone unidireccionalmente *desde arriba*, sin tener en cuenta a *los de abajo*, y cuando de la evaluación sólo queda el simple *control* y el *rendimiento de cuentas o auditoría* como referentes únicos, sin que se lleguen a vislumbrar los beneficios proclamados para el buen funcionamiento del Centro, que termina siendo, en expresión de Ball (2002), “una mercancía auditable”. Y sucede así cuando aquel proceso evaluativo se lleva a cabo desde la imposición por una parte y desde la resistencia por otra y cuando se hace de un modo estandarizado, según criterios que los propios afectados por aquellas decisiones desconocen. Surgen las sospechas y las reticencias de que aquella actividad evaluativa sirve a otros fines que no se explicitan, aunque se puedan adivinar. A este razonamiento básico responde la propuesta de evaluación en la LOMCE.” (Álvarez Méndez, 2014:3)

#### **10.4. La evaluación del funcionamiento del centro**

Los cuestionarios de evaluación del funcionamiento del centro dirigidos a padres y a profesores que se utilizaron en el CEIP Cardenal Cisneros hace años (anexo 8: pág.298) constituyen una buena base para construir nuevos instrumentos de recogida de información para tenerla en cuenta en la evaluación interna. Los cuestionarios sobre valoración de la práctica docente que se aplicaron individualmente y de forma anónima a final de curso (anexo 11: pág.304) contenían cuestiones sobre temas que ya estaban incluidos en otros instrumentos de evaluación de la práctica docente (sobre todo en los registros que se cumplimentan a lo largo del curso en el PAT).

En este curso, se recuperó y aplicó tal cual el cuestionario de evaluación del funcionamiento general del centro dirigido a padres (anexo 8: pág.297) que incluye preguntas que valoran aspectos tan importantes de la práctica docente como:

- La relación que tienen con los profesores de sus hijos.
- La actuación de los profesores en la resolución de los conflictos con alumnos.
- Las entrevistas con el tutor de sus hijos.
- Información recibida sobre cómo colaborar en la educación de sus hijos.
- La enseñanza que reciben sus hijos.

Sus resultados se reflejaron en la Memoria que presentó el Equipo Directivo pero no llegó a los profesores, detalle muy importante para conseguir que este trabajo colabore en la mejora de su práctica (Acta de Claustro, 26-06-2014).

Si se decidiera volver a aplicar el cuestionario de evaluación del funcionamiento del centro dirigido a profesores aportaría información relevante de cara a evaluar aspectos relacionados con la práctica de los profesores como:

- La coordinación entre los profesores, entre tutores, tutor y especialistas, de un mismo ciclo y tutores y profesores de apoyo.
- La convivencia entre los profesores del colegio.
- La relación humana entre el equipo directivo y los profesores.
- La labor realizada por el coordinador de ciclo.
- La puesta en marcha de actividades destinadas a la consecución de los objetivos de la PGA por parte del equipo de ciclo y por parte del equipo directivo.
- La organización de las sustituciones del profesorado ausente.
- La organización de las sesiones de apoyo (de ciclo y de especialistas).
- La relación entre padres y profesores.

Habría que revisar en los Equipos de Ciclo de profesores estos últimos cuestionarios para que recojan aspectos de la práctica docente que no se incluyen en los registros de evaluación del PAT o en otro tipo de documentos; realizar una puesta en común en la CCP; y que figuren como instrumentos en el Plan de evaluación de la práctica docente.

La devolución de información a los profesores es imprescindible para que como uno de los instrumentos de la evaluación interna del colegio sirva para su mejora y no sólo para cumplir con los requisitos de elaboración de la Memoria final para la Administración.

## **11. Publicaciones e investigaciones sobre el tema de mi tesis**

En este apartado voy a analizar brevemente publicaciones que son ilustrativas de distintas concepciones de la evaluación de la práctica docente e investigaciones educativas que tienen que ver con la evaluación de los profesores. Sobre algunas de las publicaciones he hecho referencia a lo largo de la tesis.

McCormick y James (1996) pretenden ayudar a los profesores y a quienes, desde fuera, les apoyan y colaboran con ellos, desarrollando la tarea de la evaluación, con independencia de que respondan a presiones externas, a necesidades internas o a ambas. Animan a los profesores a participar activamente en la evaluación de las escuelas en las que trabajan. Presentan propuestas y reflexiones basadas en experiencias llevadas a cabo en países en los que existe una gran tradición de evaluación de centros escolares, en especial el Reino Unido, Australia y Estados Unidos.

Simons (1999) describe también el desarrollo de la evaluación educativa en Reino Unido y en Estados Unidos. Presta una atención especial a las consecuencias políticas de las formulaciones teóricas, presenta una exposición detallada de la teoría democrática de la evaluación de McDonald y la desarrolla. Mediante la investigación con estudio de casos, analiza cuestiones sobre quiénes deben realizar las evaluaciones, juzgar el valor de los programas de evaluación y tener acceso a los recursos y resultados obtenidos. Se tratan las obligaciones de los evaluadores en el desarrollo y divulgación de sus investigaciones.

Jason Millman y Linda Darling Hammond (1997) dirigen un manual sobre evaluación del profesorado, que recopila además de sus trabajos, los de varios autores americanos e ingleses: Samuel Bacharach, Larry Barber, Tom Bird, Edwin Bridges, Sharon Conley, Daniel Duke, Tamar Gendler, Gene Glass, Thomas Good, Edward Haertel, Wallt Haney, Stephen Hoenack, Edward Iwanicki, Richard Jaeger, Gorge Manaus, Milbrey Tallin, William Mehreans, David Monk, Catherine Mulryan, Gary Natriello, Kenneth Peterson, Michael Rebell, James Sanders, Michael Scriven, Joseph Shedo, Richard Stiggins, Susan Stodolsky, Kenneth Strike, Daniel Stufflebeam, Gary Sises y Arthur Wise.

Analizan los propósitos de la evaluación: del profesorado en prácticas; selección del profesorado; evaluación para el desarrollo; para promociones y aumentos salariales; para su permanencia o despido; y para la mejora de las escuelas.

Sobre los métodos de evaluación tratan: observación en el aula, autoevaluación; utilización de exámenes de alumnos para evaluar al profesorado; el portafolios del profesor; cómo establecer estándares para exámenes de acreditación de profesores; cómo combinar datos sobre evaluación procedentes de una diversidad de fuentes.

Exponen: cuestiones legales de su país; aspectos éticos; cuestiones administrativas aspectos económicos y cómo utilizar los estándares de evaluación de personal para mejorar la evaluación del profesorado.

Si nos centramos en el concepto de autoevaluación Airasian y Gullickson (1998) son autores de un libro clásico en el tema de la evaluación del profesorado, que aparece citado en la bibliografía de otros muchos autores. Después de explicar lo que entienden por autoevaluación del profesorado ofrecen diversos ejemplos de estrategias de autoevaluación y cuáles son los pasos que hay que dar para realizarla.

Las publicaciones de Nevo (1997) y Bolívar (2000) sobre evaluación basada en los centros docentes aportan ideas importantes que hay que tener en cuenta para llevarla a cabo. Suponen un planteamiento de la evaluación interna de los profesores que coincide con el de mi tesis.

Para Nevo los centros se componen de alumnos, profesores y administradores que deben ser participantes activos en los diálogos de evaluación en lugar de ser receptores pasivos de descripciones y juicios evaluativos. Bolívar explica cómo la autonomía y la descentralización, que supone el incremento de la capacidad de tomar decisiones del centro, es una condición estructural necesaria, aunque no suficiente, para implicar a los agentes en la toma de decisiones, en el compromiso colectivo y en el aprendizaje de la organización.

Un equipo constituido por profesores de varios colegios e institutos y personal del CPR, EOEP y del SITE (1997) han elaborado unas Guías para la reflexión y la evaluación de la propia práctica docente.

La primera de ellas se realizó partiendo de instrumentos ya contruidos como el Quafe 80, o el cuestionario para la valoración de la práctica docente del MEC. No parte de los intereses concretos de ninguna comunidad educativa en particular. Al igual que los instrumentos en los que se ha apoyado su construcción, no sirve para realizar una evaluación

de la práctica docente que responda a los problemas educativos que se les plantean a los profesores de un centro en concreto.

En este sentido son más útiles las Guías posteriores que se centraron en temas como la enseñanza de la lectura, del cálculo y de la resolución de problemas, de la comunicación oral y de la competencia social.

Pueden constituir una base para que otros colegios elaboren sus propios instrumentos sobre los problemas que se les planteen relacionados con los temas que tratan. Su aplicación tal cual y en su totalidad es demasiado general.

Díaz Alcaraz (2007), inspector de educación y profesor asociado de la Escuela de magisterio de Albacete coordinó la publicación de “Modelo para autoevaluar la práctica docente: dirigido a maestros de Infantil y Primaria”, aportando como ejemplo el trabajo de autoevaluación de la práctica docente llevado a cabo en el CEIP Nuestra Señora del Rosario de Albacete (2009:263). Todos los maestros cumplimentan una escala de autoevaluación extensa y exhaustiva de manera anónima y la entregan a un responsable que tabula las respuestas y realiza una síntesis de la información recogida. Posteriormente, en sesión de trabajo y en grupo de discusión, se analiza la síntesis realizada para llegar a un consenso sobre los puntos fuertes y débiles de la práctica docente. Más tarde y con la participación de todos los profesores implicados se elabora un informe y un proyecto de mejora que se incorpora a la PGA para ponerlo en práctica en sucesivos cursos académicos.

El procedimiento que se propone para llevar a cabo la autoevaluación de la práctica docente utiliza un cuestionario como único instrumento. Es posible, que su cumplimentación, análisis y valoración por parte de los profesores lleve un tiempo excesivo, porque se recoge información que ya se tiene por otras vías y aportada por los mismos profesores.

Algunos libros reúnen una gran cantidad de instrumentos para autoevaluar la práctica de los profesores y de los centros que responden a una concepción técnica que supone que la práctica de los profesores puede ser mejorada por medio de la observación y modificación de sus comportamientos observables.

En el libro de Nieto Gil (1996:84-85), aunque se otorga un gran valor formativo a la autoevaluación de los profesores se dice que el profesor debe “conocer los puntos o aspectos de su enseñanza a mejorar, de la gestión de la clase, y de que es posible establecer un

programa de ensayo o entrenamiento que produzca los hábitos, rutinas, competencias que debe integrar en su repertorio conductual”. También aconseja que “para pasar del diagnóstico al modelado de nuevas conductas docentes ya hemos dicho que conviene ayudarse de un compañero o de un experto (aunque con este último la relación no sea tan fácil).”

De las tesis relacionadas con el tema de la evaluación de los profesores, la de De Pedro Sotelo (1999) presenta un modelo de evaluación no formal profesionalizadora sobre cómo debe ser la evaluación del profesorado y un programa de ayuda al profesorado para iniciar un proceso de profesionalización a través de la evaluación no formal muy interesante. De Pedro Sotelo entiende que la evaluación no formal es la que no se ajusta a unos baremos rígidos, cerrados, establecidos por personas ajenas a las que van a ser evaluadas, y cuyo proceso no finaliza con la publicación de los resultados. Y a través de ella se busca la profesionalización de los profesores.

En el marco del CIDE, Cerdán Victoria y Grañeras Pastrana (1999), dedican el capítulo V a “La investigación sobre evaluación de la función docente”. En el mismo se recogen las investigaciones realizadas por Mateo Andrés, sobre el profesorado de Secundaria; Cruz Tomé y Tejedor Tejedor, sobre profesores universitarios. La única que se refiere al profesorado de Primaria, es la de Esteban Frades, en 1996.

Esteban Frades trata de evaluar la implantación de la Reforma educativa, teniendo en cuenta el papel jugado por el profesorado y también las opiniones de los equipos directivos, los padres y los equipos de orientación.

El autor llega a la conclusión de que hay pocos cambios producidos en la práctica docente y en los estilos metodológicos del profesorado por la implantación de la reforma. Es especialmente relevante la constatación, realizada desde distintos puntos de vista, de que la evaluación de los profesores es una práctica casi inexistente, aunque se ha mejorado en el trabajo en equipo, que guarda relación con ella.

“Cómo mejorar las competencias docentes” de Cano (2005) es un libro sobre el que se hacen algunas referencias en las bibliografías sobre el tema de estos últimos años.

Cano (2005:32-38) compara las distintas clasificaciones que, desde distintos ámbitos, se han realizado respecto a las competencias que deberían poseer los docentes y señala que las que más se repiten son:

1. Capacidad de planificación y organización del propio trabajo.
2. Capacidad de comunicación.
3. Capacidad de trabajar en equipo.
4. Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos.
5. Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
6. Autoconcepto positivo y ajustado.
7. Autoevaluación constante de nuestras acciones.

A continuación desarrolla en cada capítulo un problema relacionado con cada una de ellas y algunas propuestas para mejorarlas. Afirma que estas competencias nos permitirán resolver nuestras tareas cotidianas con eficiencia y enfrentarnos a nuevos retos con ilusión.

Aunque para el estudio de las competencias se haga esta división, no podemos pensar que la autoevaluación se resuelve haciendo un diario sobre cada una de estas competencias. No hay tiempo suficiente, es imprescindible un planteamiento de partida sobre las cuestiones que realmente preocupan y ocupan a los profesores.

En su discurso propone que sean los propios docentes los que desarrollen sus competencias a partir de una reflexión contextualizada pero no olvidemos, en ningún caso, el riesgo de sólo tener en cuenta lo que los profesores sabemos hacer (Álvarez Méndez, 2011:206-233).

En los problemas que ejemplifican las competencias se echa de menos una presencia mayor del trabajo en equipo, aunque algunas de ellas tienen que ver precisamente con esta forma de trabajo.

Uncetabarrenechea Larrabe (2011), profesor de Relaciones Internacionales en la Universidad del País Vasco, analiza el papel que juega la educación en la crisis que sufre la Europa, no sólo económica y financiera. Estudia la incidencia de organizaciones internacionales tales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en la reflexión en materia educativa a escala global y su influencia a la hora de considerar lógicas, neutras e incluso “apolíticas”, reformas educativas



en clave de mercado, como la que estamos sufriendo en España; el declive de la UNESCO y el auge del BM y la OCDE en la agenda educativa mundial.

Martín Rodríguez (2013), coordina la publicación de “Evaluación de centros y profesores” con la finalidad de colaborar en la formación en este campo de los estudiantes de la titulación de Pedagogía de la UNED y de profesionales de la educación en el marco de su formación permanente. Entienden la teoría y la práctica de la evaluación institucional y del profesorado como la base que debe legitimar las directrices de las políticas educativas; fundamentar las decisiones que se toman en los sistemas educativos; y proveer a los centros y profesores de herramientas y datos que, les permitan profundizar en sus desarrollos institucional y profesional.

Por último voy a describir las líneas de investigación de los Programas de Doctorado de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) que se relacionan con el tema de mi tesis.

En la UCM (2014) la línea de investigación “Procesos Sociales y Evaluación de Políticas Educativas” se centra en el análisis del papel de la educación y de las instituciones educativas en diversos procesos sociales que estructuran las sociedades modernas y en la evaluación de calidad, eficacia y eficiencia de sistemas, centros o profesores.

En concreto la rama de investigación “Evaluación de Sistemas Educativos” se dedica a cuestiones relacionadas con la evaluación en educación y se identifica con la producción científica del grupo de investigación Medida y Evaluación de Sistemas Educativos (MESE) que trabaja en el estudio de las metodologías de investigación y evaluación educativas adecuadas para cuantificar los efectos de la educación y colabora en la evaluación diagnóstica del sistema educativo con diferentes Comunidades Autónomas y varios países latinoamericanos. Se centran de modo especial en problemas relacionados con los procesos de medida y con los modelos, procedimientos y técnicas de análisis de datos más útiles y eficientes en el contexto de la evaluación educativa. Se ocupan del desarrollo de modelos multinivel multivariados y habitualmente longitudinales para el análisis de evaluaciones de sistemas educativos, con especial énfasis en modelos de cambio y crecimiento individual y organizativo en contextos escolares. Otros intereses abarcan

modelos multivariados para datos continuos y discretos, así como modernos modelos psicométricos.

El grupo MESE lleva a cabo asesorías técnicas, en el diseño y en el desarrollo de proyectos de evaluación del sistema escolar desarrollados por la Administración educativa tanto en España (Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Comunidad de Navarra, Comunidad de la Rioja) como en América Latina (Brasil y México).

Otra rama de investigación es la “Sociología del Profesorado”. Estudian el profesorado como categoría social y como agente educativo. La atención se centra por tanto en cuestiones relativas a la formación profesional, la profesionalización y la proletarización del profesorado, las pautas de comportamiento demográfico, el prestigio y las imágenes sociales, el grado de feminización y las trayectorias profesionales del profesorado y el personal investigador, entre otras. Algunas de sus líneas de investigación tratan sobre las Competencias Profesionales de los Maestros de Primaria y la Evolución de la Cultura Profesional del Docente.

La línea de investigación “Diagnóstico, Orientación y Evaluación en Educación y Psicopedagogía (Psicología Educativa) se centra en cuestiones relacionadas con la medida, diagnóstico y evaluación de la calidad; eficacia y eficiencia de programas centros o profesores; evaluación psicopedagógica y orientación; mejora de los procesos de aprendizaje; intervención psicopedagógica; factores psicológicos que influyen en el aprendizaje; y atención a la diversidad.

Una rama se centra en cuestiones relacionadas con la evaluación y la calidad en educación en la que se han defendido tesis desde finales de los años 80 y que se refiere a cuestiones metodológicas de medida y evaluación.

Otra rama se centra en el diagnóstico, orientación y diferenciación educativa ante la diversidad de los estudiantes, con el objetivo de aumentar el éxito escolar y el logro de las competencias formuladas para cada etapa del sistema educativo; incidiendo principalmente sobre tres ámbitos: teórico (valida principios que ayuden a prescribir intervenciones educativas más ajustadas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes); aplicado (mejora la calidad de las instituciones educativas) y administrativo (ayuda en la toma de decisiones que posibiliten acciones diferenciales más eficientes dirigidas a los centros, al profesorado y a las familias).

El estudio de la Personalidad Eficaz es otra línea de trabajo que ha centrado sus esfuerzos en el estudio del sentimiento de autoeficacia, en general, pero sobre todo en el

constructo de la personalidad, desde la vertiente tanto docente como discente, individual como grupal, escolar como organizativa.

En la línea de investigación sobre Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa se conjugan trayectorias muy dispares para alcanzar objetivos comunes. En este ámbito es necesario el trabajo interdisciplinar para evitar o reducir cualquier fuente de exclusión y con ello aminorar las dificultades que impiden la correcta integración de las personas dentro del sistema educativo y su realización plena. Desde explicaciones neuropsicológicas que pretenden comprender la actividad cerebral subyacente a los potenciales motivos de exclusión, la psicopatología, las aportaciones de la psicología del aprendizaje, la didáctica y el papel del curriculum y las respuestas de carácter metodológico desde el diseño universal para el aprendizaje; hasta el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías que permitan las adaptaciones necesarias para minimizar dichos motivos. Son aspectos que abordan y desarrollan los diferentes grupos que integran esta línea.

En el marco de la línea de investigación sobre Competencias se desarrolla el trabajo del Grupo de Investigación Interdisciplinar. Sobre el último de sus Proyectos han enviado cuestionarios a los colegios públicos en los que los estudiantes de Magisterio de la UCM realizan sus prácticas, entre ellos se encuentra el CEIP Cardenal Cisneros. El cuestionario sobre Competencias Docentes para el desarrollo de la Competencia Científica del Alumnado de Primaria (anexo 22: pág.352) trata de recoger información sobre lo que piensan los maestros individualmente acerca de las competencias docentes que consideran necesarias para desarrollar la competencia científica del alumnado de Primaria y que utilizan en la práctica y la formación inicial recibida al respecto.

El objetivo del Cuestionario parte de la afirmación de que existe una relación causa efecto entre las competencias didáctica y científica de los docentes y la competencia científica de sus alumnos. Por lo tanto se supone que los profesores universitarios cuentan con competencias didácticas y científicas para promover que los futuros maestros las tengan. No obstante, se busca configurar un modelo de profesor con los resultados de una estadística sobre la opiniones de los maestros sobre cómo valoran indicadores de sus competencias didáctica y científica para desarrollar la competencia científica de sus alumnos.

Cuando se les pregunta en qué medida utilizan las competencias en su práctica y en qué medida les formaron en la Universidad se les está pidiendo que valoren respectivamente su práctica y su formación inicial docente según los indicadores que les proponen.

El análisis de la propuesta de indicadores de competencias didácticas docentes desvela que casi en todas ellas podrían sustituirse la “competencia científica del alumnado” por competencia matemática o por cualquier otra. Son muy generales.

Los indicadores hablan de: formular objetivos y contenidos; seleccionar procesos científicos y situaciones problemáticas; contextualizar contenidos; desarrollar el interés de los alumnos; utilizar recursos (incluidas las TIC); realizar experiencias prácticas; tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos; aprendizaje por descubrimiento; aprendizaje cooperativo; promover la originalidad y la creatividad; implicar a las familias y a los agentes sociales; y trabajar en equipo.

Los maestros deben valorar en qué medida sus actividades docentes incluyen las de los indicadores pero sin entrar a considerar en qué se basan “para hacer”. Sin reflexionar sobre su práctica docente en el contexto socioeducativo en el que tiene lugar.

No se explica en qué consiste la competencia científica del alumnado, qué supone en el desarrollo del currículum, ni quién lo decide. No se concreta si como establece la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato* (Artículo 7), “Han de establecerse las relaciones de los estándares de aprendizaje evaluables con las competencias, a las que contribuyen, para lograr la evaluación de los niveles de desempeño competenciales alcanzados por el alumno”, en este caso en la competencia en Ciencia y Tecnología. Tal vez se supone que las competencias docentes didácticas científicas se corresponden con las que deben conseguir los alumnos con un nivel básico.

Si queremos que aumente el valor de la información recogida y sobre todo que revierta en un beneficio para la autoevaluación de los maestros del colegio y su formación permanente es necesario que los temas sobre los que se solicita información estén dentro de las necesidades formativas que sienten sus profesores en ese momento.

La selección de los colegios además del interés mostrado en colaborar en la formación inicial de los estudiantes de Magisterio tendría que tener en cuenta si existe algún equipo de profesores en el colegio interesado en el tema de investigación. De esta forma podría producirse un ejercicio de reflexión sobre su práctica docente previo a su cumplimentación y una toma de decisiones de cara a mejorar su práctica docente fruto de la deliberación de los profesores fundamentada en la práctica.

Para que se hiciera realidad la colaboración de los maestros en el enriquecimiento de la formación inicial de los estudiantes de Magisterio sería necesario también que la Administración facilitara los recursos humanos y materiales para llevar a cabo estos procesos formativos de los profesores.

En la UAM (2014a), el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación desarrolla en el ámbito de la Didáctica y Organización escolar una línea de investigación sobre el desarrollo profesional de los docentes.

El grupo de investigación sobre “Políticas Educativas Supranacionales” (GIPES) de la UAM (2014b) lleva a cabo un estudio científico de los procesos de internacionalización de la educación y el impacto de dichos procesos en las políticas educativas nacionales y en los sistemas educativos.

En el desarrollo de todas sus acciones, tanto de investigación como académicas y de difusión, tienen en cuenta los principios y valores declarados en las cartas de Constitución tanto de las Naciones Unidas como de la UNESCO e, igualmente, de la Carta Europea de Derechos Fundamentales y de la Constitución Española, tratando de promoverlos. Especialmente, el GIPES asume la promoción de la Paz entre los pueblos y naciones, la defensa de la democracia y la instauración de sociedades libres, justas e igualitarias. Defiende de manera explícita el derecho a la educación para todos, en condiciones de calidad, equidad y con plena igualdad de oportunidades.

En el ámbito de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación se trabaja en las líneas de:

- Investigación y Evaluación Educativas. Evaluación del Profesorado. Evaluación de los alumnos. Evaluación de Centros docentes. Evaluación de la Calidad de la educación.
- Eficacia y Mejora de la Escuela. Calidad y Eficacia Escolar. Calidad en las instituciones educativas. Cambio Educativo y Mejora de la Escuela. Dirección Escolar.

El Máster universitario en Calidad y Mejora de la Educación de la UAM (2014c) cuenta con profesores cuyas líneas de investigación tratan entre otros temas de evaluación de centros y profesores, desarrollo profesional docente y políticas educativas.

La Evaluación de Programas y la Evaluación de Centros y Profesores son asignaturas obligatorias de 4º curso de la titulación del Grado de Pedagogía, de la UNED (2014). Martín Rodríguez y Rodríguez Pinel realizan una propuesta docente que se desarrolla en torno a las siguientes temáticas:

- La génesis de la conformación de los centros y profesores, como dos ámbitos de evaluación cuyo desarrollo está plenamente consolidado tanto en el contexto académico, como en el marco de los sistemas educativos nacionales.
- La fundamentación de los modelos y modalidades de evaluación institucional y de la docencia en las concepciones y opciones epistemológicas y metodológicas.
- Las orientaciones, propósitos y estrategias de la evaluación de centros educativos en tanto que referentes para comprender las diferentes propuestas evaluativas.
- La evaluación de centros promovida por las Administraciones educativas en el contexto europeo, con modalidades de evaluación externa e interna.
- La evaluación basada en el centro o autoevaluación institucional y las características de sus experiencias más relevantes.
- Las perspectivas, orientaciones y propósitos de la evaluación del profesorado.
- La evaluación del desempeño docente y su operativización en los distintos niveles de los sistemas educativos a nivel internacional.

La evaluación entre iguales y el énfasis en el desarrollo y mejora profesional.

## 12. Conclusiones

- ✓ Los dos enfoques predominantes en la concepción del currículo, la racionalidad técnica y la racionalidad práctica y crítica, implican distintas concepciones de la evaluación de la práctica docente.
- ✓ La perspectiva crítico-interpretativa contempla la evaluación de la práctica de los profesores como una autorreflexión del profesor sobre su trabajo. Las características particulares de los distintos grupos de alumnos hacen que las propuestas de cambio tengan que ser puestas a prueba por cada profesor en su propia clase. Los indicadores de evaluación de los profesores deben ser acordados por ellos mismos en el marco de sus equipos de trabajo. Los profesores pueden ser asesorados por otros profesionales pero son ellos los que tienen que formular juicios sobre sus prácticas y tomar decisiones sobre los cambios que estiman necesarios teniendo en cuenta los intereses y preocupaciones de la comunidad educativa.
- ✓ Desde la primera referencia legal a la evaluación de centros que aparece en la Ley General de Educación de 1970 hasta la actualidad se ha recorrido un largo camino para llegar al punto de partida: se valora el rendimiento de los centros con un enfoque cuantitativo y en un proceso externo a los mismos; se considera necesaria la modernización de la formación de los profesores (ahora enfocada al bilingüismo y al uso de las nuevas tecnologías); y sólo se desarrollan normativamente los procedimientos de evaluación del alumnado.
- ✓ La LOGSE (1990) introdujo la evaluación del profesorado como parte integrante de la evaluación del sistema educativo para garantizar la calidad de la enseñanza. El MEC asumió por primera vez el proyecto sobre indicadores de la calidad de la educación de la OCDE aplicando el Plan EVA (1992). Desde entonces el INCE primero y ahora el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) realiza una selección de los aspectos del sistema educativo para elaborar los indicadores de su funcionamiento teniendo en cuenta la información que recibe de las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas y los indicadores

incluidos en los Marcos para la colaboración europea en educación que se definen en los Consejos de Ministros de la Unión Europea.

El contenido del objetivo estratégico de Lisboa: “convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social” (Consejo Europeo de Lisboa año 2000) supone una concepción utilitarista de la educación que no comparto. Está de acuerdo con los planteamientos neoliberales que impulsa la OCDE y que pretenden subordinar las necesidades educativas a los intereses económicos.

- ✓ Entre las dos ediciones del Estudio TALIS (2009 y 2013), realizado por la OCDE, no se aprecia una “mejora significativa” de la formación de los profesores, sólo se ha conseguido una leve mejoría del desarrollo profesional de los profesores en general. La bajada de los presupuestos económicos dedicados a formación docente en este espacio de tiempo no se corresponde con que haya habido un aumento de los recursos humanos y materiales necesario para mejorar los problemas detectados en el desarrollo profesional de los docentes.

No sirve de nada, de muy poco y a veces puede hasta resultar contraproducente publicar la necesidad de mejorar el trabajo de los profesores y no dedicar recursos a conseguirlo, ni establecer condiciones facilitadoras en los centros para que mejoren su trabajo. Puede conducir a la desacreditación del trabajo de los profesores.

En el estudio TALIS 2013 no se demuestra que la mayoría de los países de la OCDE tengan sistemas de evaluación externa del profesorado. En el análisis de los resultados siempre se habla de medias de los países de la OCDE participantes en TALIS.

- ✓ Las tradiciones y necesidades educativas de los países no son los únicos factores determinantes de las decisiones que se toman respecto a la carrera docente y al sistema de evaluación del desempeño de los profesores como se considera en el estudio de la UNESCO (2007). Habría que añadir los intereses económicos como un factor primordial que explica la realidad de la evaluación de los profesores en muchos países (Ball, 2007; Uncetabarranechea Larrabe, 2011; Álvarez Méndez, 2014).



No es necesario uniformar la concepción de un “docente de calidad”. Si esto fuera posible bastaría con enseñar a los futuros profesores a realizar una serie de actividades docentes que serían “eficaces” en esos contextos “similares”. Las situaciones educativas conflictivas con las que se encuentra un profesor cada curso académico en su centro educativo y en su aula son únicas porque las personas que intervienen también lo son: el alumno, su familia, el resto de profesores, el Equipo Directivo y la Administración educativa. Las condiciones personales, de formación y situación laboral pueden ser muy diferentes. El profesor tiene que trabajar en equipo con el resto de profesores teniendo en cuenta los condicionantes y tratar de buscar la colaboración de todos los participantes para intentar mejorar como profesor y como persona e intentar ayudar a los alumnos en sus procesos educativos.

- ✓ Los nuevos planes de estudio universitarios en España de los grados de Infantil y Primaria contemplan las competencias de reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente y la de mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas, entre otras. Son necesarias estrategias político-educativas que permitan hacer realidad una formación inicial y permanente que suponga el logro de estas competencias y que no se queden únicamente en las planificaciones. De momento no se dan condiciones favorecedoras de estos cambios.
- ✓ Deberían aprobarse disposiciones legales en la Comunidad de Madrid que permitan llevar a la práctica la colaboración entre las universidades y los centros de enseñanza no universitarios que se establece en la LOE y en la LOU porque puede contribuir a la mejora de la formación inicial y permanente de los maestros y de los profesores universitarios de Magisterio.
- ✓ Los planes de evaluación institucionales que se han realizado en España se sustentan en una concepción técnica de la evaluación de la práctica docente. El primero fue el Plan EVA (1992), al que han seguido los Planes Anuales de Mejora (1996-2000) y los Planes de Mejora en la Comunidad de Madrid (2010-2013). En Andalucía (2009) y en el Principado de Asturias (2011) se han puesto en marcha planes de evaluación de la función docente que también tienen que ver con planteamientos técnicos.

- ✓ Según las leyes que desarrollan la LOMCE, en la Comunidad de Madrid, los profesores deben ser aplicadores eficaces de un currículum muy cerrado, especifican hasta tal punto sus elementos que incluyen los listados de estándares evaluables de aprendizaje de las distintas áreas. Los profesores tienen que mejorar su trabajo para conseguir que los alumnos aprueben según estos estándares. La formación permanente que se ofrece en la Comunidad de Madrid se fundamenta en el modelo proceso-producto. Una de las líneas de formación prioritarias para el profesorado de Educación Primaria del curso 2014-2015 consiste precisamente en la adaptación a los nuevos Currículos de la LOMCE. No se contempla el aprendizaje reflexivo de los profesores como método y como objetivo de formación.

Los profesores se convierten en ejecutores de planes de enseñanza que se pretende que han sido diseñados por ellos cuando ni los profesores, ni por supuesto los padres y los alumnos, han tenido nada que ver en la selección del currículum y en la elección del nuevo modelo de gestión que se quiere implantar. Esta falta de autonomía de los equipos de nivel y de ciclo reduce las posibilidades de reflexionar sobre la práctica docente sintiéndose los profesores responsables de la misma. E imposibilita el ejercicio de una práctica reflexiva y crítica que tenga en cuenta los intereses y necesidades de la comunidad educativa.

- ✓ En la convocatoria de oposiciones de la Comunidad de Madrid (2011) y en las siguientes, en la fase de oposición, se da más importancia a los conocimientos de los contenidos de las áreas que los profesores van a impartir que a sus conocimientos pedagógicos. Los criterios de ordenación de las listas de profesores interinos dan prioridad a los que han aprobado la oposición. Puede ser un motivo para que los nuevos profesores que superen los procesos selectivos y los profesores interinos no cuenten con la formación adecuada para evaluar su práctica docente.

- ✓ Los planteamientos técnicos en educación que impulsan las nuevas políticas educativas conciben a los profesores como aplicadores de las teorías ideadas por los expertos en calidad sin dejarles espacio y tiempo materiales para que se planteen la racionalidad y la justicia de sus prácticas educativas así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. Por ello no favorecen procesos de investigación-acción de los profesores que les permitan fundamentar en la teoría sus prácticas.
  
- ✓ Los Orientadores de los EOEP en la Comunidad de Madrid tienen muy poco tiempo para llevar a cabo las tareas sobre fomento, apoyo y asesoramiento de la reflexión sobre la práctica docente que tienen encomendadas.
  
- ✓ La falta de cultura de evaluación en los colegios que hace que los profesores sientan miedo a ser evaluados de forma no objetiva puede ser aprovechada para poner en marcha prácticas de evaluación “objetivas”, realizadas por agentes externos al centro y que no funcionarán nada más que como una forma de control. Considerarán a los profesores como piedra angular de la calidad de la educación para responsabilizarles de la falta de consecución de los objetivos de los alumnos y no para promover su desarrollo profesional ni el de los centros educativos.
  
- ✓ Uno de los principales obstáculos con los que se encuentra la autorreflexión y reflexión conjunta de los profesores en equipo en los colegios es la falta de tiempo propiciada por:
  - La reducción de las plantillas de profesores, la no sustitución de profesores hasta que pasan diez días lectivos desde que se produce la baja y el aumento de la ratio (legalizados por el Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo).
  - Las tareas burocráticas de cumplimentación de protocolos de acogida, de accidentes, acoso escolar y cumplimiento de apoyos educativos, entre otros, que supone la aplicación del modelo de Gestión de Calidad en el funcionamiento de los colegios.

- La realización de pruebas externas que comenzaron en la Comunidad de Madrid (2004) y tras la aprobación de la LOMCE se han extendido a toda España. Suponen el análisis de información puntual y elaboración de Planes de Mejora, producto de unos exámenes que se hacen en un día. El profesor cuenta en sus registros de evaluación con anotaciones diarias, de todo el curso de cada uno de sus alumnos, que incluyen aspectos que van más allá de las calificaciones de exámenes basados en conocimientos y destrezas consideradas indispensables por técnicos externos y que son fruto de procedimientos de evaluación que no se limitan a la realización de una prueba escrita. Sin embargo, los profesores tienen que tomar como referencia los resultados de las pruebas externas y, siguiendo las pautas marcadas por las Administraciones, escribir y evaluar los Planes de Mejora de resultados de sus alumnos en las pruebas de Tercero y Sexto de Primaria.
- 
- ✓ Partiendo de los datos recogidos en el estudio del CIS (2013) se puede afirmar que no es la imagen del profesor ni su labor las que no se valoran positivamente sino las condiciones en las que los profesores deben realizar su trabajo. El desprestigio social de ser profesor se puede atribuir a lo poco atractivo que resulta el desempeño de esta profesión en unas condiciones que le quitan valor y reconocimiento y dificultan un buen desarrollo de la misma.
  
  - ✓ Es necesario establecer incentivos para que mejore la motivación de los profesores. En ningún caso es razonable incentivar la realización de actividades que se corresponden con el desarrollo de las funciones del profesor. Y mucho menos, como ha sucedido en la Comunidad de Madrid, sacar fuera del horario lectivo estas actividades que no son “extraescolares” ni “complementarias” para pagarlas como incentivos a menor precio.

- ✓ La LOE (2006) y la LOMCE reducen hasta hacerla desaparecer la posibilidad de participación efectiva de la comunidad educativa en el gobierno y gestión de los colegios desposeyendo a los Consejos Escolares de sus competencias de elegir al Director y designar al Equipo Directivo por él propuesto, resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina de alumnos, supervisar la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes y aprobar los Proyectos Educativos.

Se sustituye el modelo democrático y participativo de la LODE en el que el Consejo Escolar puede tomar decisiones por un modelo de gestión, en el que el Consejo Escolar se convierte en un mero órgano consultivo; la última palabra la tiene el Director, al que se le atribuyen muchas de las competencias que tenía el Consejo Escolar.

El Consejo Escolar debe ser un órgano colegiado de gobierno, es el lugar adecuado de encuentro entre los distintos participantes de la comunidad educativa. Deben superarse las dificultades de participación real de sus componentes gracias al conocimiento práctico que procuran las vivencias democráticas y a la renovación de las generaciones. Los padres deben colaborar con los profesores en las tareas de clarificar los fines de la educación y evaluar los procesos educativos.

Los profesores trabajando en la mejora de la participación de los alumnos en su aprendizaje, en el marco de los procesos que se producen en el aula y en el ámbito del centro escolar, colaborarán en hacer posible que su participación sea efectiva también en el ámbito del sistema educativo y en su presente y futuro como ciudadanos políticos de una sociedad verdaderamente democrática.

En el contexto de las reuniones de este Consejo Escolar y de los tiempos de preparación y de reflexión sobre los temas tratados en las mismas, los miembros de la comunidad educativa pueden dialogar, consensuar decisiones y tener conocimiento para autoevaluarse y mejorar en el desarrollo de sus funciones.

Otros momentos en los que es posible la participación de los padres y de los alumnos en los aspectos educativos referidos a los fines, los procesos, su evaluación y mejora, son las reuniones trimestrales del conjunto de los padres de los alumnos de un curso con los profesores que les dan clase, en las entrevistas personales de los profesores con los padres y con los alumnos y en las clases diarias.

- ✓ El compromiso en el debate político sobre la educación debe ser de todos los que componemos la sociedad. Es necesario un reconocimiento de la autonomía y de la responsabilidad profesional de los profesores. No se puede pedir responsabilidad profesional si no hay una formación inicial y continua que también lo sea ni un margen de autonomía real y unas condiciones de trabajo para poder tomar decisiones de las que sentirse responsables.
  
- ✓ Si se consiguen superar, en cierta medida, las dificultades que acabo de presentar, la puesta en práctica de la autoevaluación de la práctica docente real constituye el punto de partida de la sistematización de la evaluación de los profesores en un centro y en sí misma es un instrumento muy poderoso para mejorar la práctica docente y asegurar el desarrollo profesional de los docentes.
  
- ✓ En la selección y renovación de los Directores se valora de forma especial haber participado en el desarrollo de acciones de calidad. El impulso de la evaluación de los profesores junto con el de las evaluaciones internas del centro y la colaboración en las evaluaciones externas constituye una competencia del Director (artículo 84 y 81 de la LOMCE). Por ello, en general, los Directores no favorecerán que en los colegios se lleven a cabo procesos de evaluación de los profesores que respondan a un enfoque que no sea el positivista que supone el modelo de Gestión de Calidad. Los planteamientos de la formación de los Directores seleccionados, organizada por la Administración, responde también al modelo GCT.
  
- ✓ Por iniciativa de la Administración, dirigida por los Directores y apoyada por la Inspección la evaluación interna de los profesores en la Comunidad de Madrid se lleva a cabo siguiendo el modelo de Gestión de Calidad y vinculándola a los resultados académicos que tienen los alumnos del centro. El currículo está predeterminado, publicado en una ley que concreta los estándares evaluables de aprendizaje de los alumnos. El rendimiento de los profesores se pretende evaluar en función de los resultados de los alumnos medidos de esta forma. Los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas externas se consideran un indicador infalible de que se están produciendo disfunciones en los procesos de enseñanza.

Se quiere basar la evaluación de los profesores y la evaluación institucional sólo en los resultados de los alumnos.

Las Memorias anuales de los colegios deben contrastar las estadísticas de los resultados de los alumnos, expresados de manera cuantitativa y fruto de sistemas de calificación objetivos, con los de las pruebas externas consolidadas por la LOMCE.

Los profesores son considerados meros técnicos que deben responder con eficacia a las exigencias que se les plantean.

- ✓ La “cultura de evaluación” que la Administración pretende implantar a través de las Instrucciones y los Informes de Supervisión de Inspección que comunican a los Directores de los centros educativos madrileños es la del rendimiento de cuentas.
- ✓ En la evaluación institucional, se imponen los indicadores de rendimiento y los estándares de medición para establecer comparaciones entre los centros según las calificaciones obtenidas por sus alumnos que afirman que indican la calidad de enseñanza de cada centro. No se entra en el análisis del contexto educativo de los centros que condicionan los rendimientos que aparecen.
- ✓ En el CEIP Cardenal Cisneros de Torrelaguna (Madrid) algunos de los Proyectos y Planes didácticos y organizativos realizados y puestos en marcha con la participación de la comunidad educativa siguen sirviendo de base para fomentar procesos de reflexión de la práctica docente que permiten tomar decisiones a los profesores dentro de los márgenes que permite la Administración. El desarrollo de actividades formativas que fundamentan la deliberación de los profesores para introducir cambios de cara a mejorar su práctica docente se realiza también dentro de las posibilidades actuales.
- ✓ Será necesario seguir trabajando para que la construcción de los Planes de Actuación de los Equipos de Nivel y de Ciclo de profesores y su seguimiento se apoye en procesos de reflexión sobre su práctica docente. Y para que las valoraciones y propuestas de mejora realizadas en la Memoria por los profesores y por el resto de la comunidad educativa sirvan para conseguir decisiones pedagógicas compartidas, en cierta medida, consecuentes con procesos de evaluación docente democráticos.

### 13. Legislación

El subrayado se debe a la existencia de hipervínculos que permiten acceder a los enlaces en Internet para poder leer los textos completos de las leyes.

#### Leyes generales

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970, págs 12525 a 12546).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985, págs 21015 a 21022).

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de la Ordenación General del Sistema educativo (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990, págs 28927 a 28942).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos. (BOE núm. 278, de 21 de noviembre de 1995, págs 33651 a 33665).

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2001, págs 49400 a 49425).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, págs 45188 a 45220).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm.106, de 4 de mayo de 2006, págs 17158 a 17207).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE núm. 241, de 4 de octubre de 2014, págs 79497 a 79532).



## **Organización y funcionamiento de los centros docentes**

Orden de 9 de junio de 1989 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Centros docentes de Educación Preescolar, General Básica, Bachillerato y Formación Profesional, sostenidos con fondos públicos y dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia. (BOE núm. 140, de 13 de junio de 1989, págs 18005 a 18013).

Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria. (BOE núm. 160, de 6 de julio de 1994, págs 21589 a 21597).

Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria. (BOE núm. 160, de 6 de julio de 1994, págs 21589 a 21597).

Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. (BOE núm. 44, de 20 de febrero de 1996, págs 6061 a 6074).

Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE núm. 44, de 20 de febrero de 1996, págs 6061 a 6074).

## **Evaluación y Modelo Europeo de Gestión de Calidad en España**

Orden de 12 de noviembre de 1992, sobre evaluación en Educación Primaria. (BOE núm. 280, de 21 de noviembre de 1992, págs 39609 a 39611).

Real Decreto 928/1993, de 18 de junio por el que se regulan las funciones y estructura del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. (BOE núm. 160, de 6 de julio de 1993, págs 20372 a 20374).

Orden de 21 de febrero de 1996 sobre la evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos. (BOE núm. 52, de 29 de febrero de 1996, págs 7830 a 7832).

Resolución de 27 de mayo de 1998, de la Dirección General de Centros educativos por la que se dictan instrucciones para la implantación con carácter experimental, del modelo europeo de gestión de calidad en los centros docentes (BOE nº 131, de 2 de junio de 1998, págs 18026 a 18028).

Orden 14 de septiembre de 1998 sobre los Planes Anuales de Mejora. (BOE núm. 279, de 21 de noviembre de 2001, págs 42571 a 42580).

### **Orientación Educativa. Necesidades Educativas Especiales**

Orden de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan las funciones del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOE núm. 303, de 18 de diciembre de 1992, págs 42991 a 42993).

Resolución de 28 de julio de 2005 del Director General de Centros Docentes por la que se establece la estructura y funciones de la Orientación Educativa y Psicopedagógica en Educación Infantil, Primaria y Especial en la Comunidad de Madrid

Circular de la Dirección general de Educación Infantil y Primaria sobre la evaluación y la cumplimentación de los documentos de evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales de Educación Primaria en los centros de la Comunidad de Madrid en el año académico 2007-2008.

Resolución de 26 de marzo de 2012, de la Viceconsejería de Educación, modifica parcialmente las Resoluciones de 10 de julio de 2008 y de 21 de julio de 2006, por las que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa. (BOCM núm. 102, de 30 de abril de 2012, página 17).

### **Currículo y organización de las enseñanzas en España**

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006, págs 43053 a 43102).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014, págs 19349 a 19420).

## **Currículo, evaluación y organización de las enseñanzas en la Comunidad de Madrid**

Orden 5420-01/2005, de 18 de octubre, del Consejero de Educación, por el que se aprueba el Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables (BOCM núm.310, de 29 de diciembre de 2005, págs. 65 a 66).

Orden 3319-01/2007, de 18 de junio, del Consejero de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de la Educación Primaria derivada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOCM núm. 171, de 20 de julio de 2007, págs. 4 a 13).

ORDEN 1028/2008, de 29 de febrero, de la Consejería de Educación, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Primaria y los documentos de aplicación (BOCM núm. 63, de 14 de marzo de 2008, págs 10 a 43).

Decreto 12/2011, de 24 de marzo, del Consejo de Gobierno, de autonomía de los planes de estudio de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid. (BOCM núm. 89, de 15 de abril de 2011, página 56).

Decreto 13/2011, de 24 de marzo, del Consejo de Gobierno, de autonomía de los planes de estudio de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. (BOCM núm.89, de 15 de abril de 2011, págs. 57 y 58).

RESOLUCIÓN de 28 de marzo de 2011, de las Viceconsejerías de Educación y de Organización Educativa, por la que se dictan instrucciones para la celebración de la prueba de CDI para los alumnos de sexto curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid en el curso académico 2010-2011 (BOCM núm. 99, 28 de abril de 2011, págs 29 a 30).

Orden 2774/2011, de 11 de julio, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se desarrollan los Decretos de Autonomía de los Planes de Estudio en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria y se regula su implantación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. (BOCM núm. 169, de 19 de julio de 2012, págs. 11 a 19).

Orden 3011/2011, de 28 de julio, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se regulan determinados aspectos de la tutoría de las enseñanzas de Educación Secundaria en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. (BOCM núm. 178, de 19 de julio de 2011, págs. 14 a 15).

Instrucciones de las Viceconsejerías de Educación, Juventud y Deportes, y Organización educativa, de 14 de julio de 2014, sobre comienzo del curso escolar 2014-2015, a los centros públicos docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid.

Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. (BOCM núm. 175, de 25 de julio de 2014, págs. 10 a 89).

ORDEN 3622/2014, de 3 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en la Educación Primaria. (BOCM núm. 294, de 10 de diciembre de 2014, págs 51 a 99).

CORRECCIÓN de errores de la Orden 3622/2014, de 3 de diciembre, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento, así como la evaluación y los documentos de aplicación en la Educación Primaria.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (BOE núm. 25, de 29 de enero de 2015, págs 6986 a 7003).

### **Consejo Escolar del Estado**

Real Decreto 694/2007, de 1 de junio, que regula el Consejo Escolar del Estado. (BOE núm. 141, de 13 de junio de 2007, págs 25610 a 25614)

## **Estudios universitarios de Magisterio**

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007, págs 44037 a 44048).

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, págs 53747 a 53750).

Orden 1323/2013, de 23 de abril, por la que se establece el procedimiento que se ha de seguir para que los alumnos de Grado de Magisterio y Grados relacionados con la enseñanza, matriculados en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y Facultades durante el curso 2013-2014, puedan realizar las prácticas en centros de la Comunidad de Madrid. (BOCM núm. 15, de 16 de mayo de 2013, págs 37 a 40).

## **Formación permanente del profesorado en la Comunidad de Madrid**

ORDEN 2883/2008, de 6 de junio, por la que se regula la formación permanente del profesorado (BOCM núm. 149, de 24 de junio de 2008, págs 7 a 13).

DECRETO 73/2008, de 3 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid. (BOCM núm. 166, de 14 de julio de 2008, págs 5 a 8)

## **Formación de Directores**

RESOLUCIÓN de 15 de septiembre de 2014, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se hacen públicas las relaciones de candidatos a directores de centros docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid que, habiendo sido seleccionados por la convocatoria publicada por Resolución de 28 de abril de 2014, deben realizar el curso de formación inicial. (BOCM núm. 228, de 25 de septiembre de 2014, págs. 20 a 22).

Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los

correspondientes cursos de actualización de competencias directivas.(BOE núm.270, de 7 de noviembre de 2014, págs. 91819 a 91827).

### **Selección del profesorado en la Comunidad de Madrid**

Resolución de 16 de octubre de 2009, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se regula la fase de prácticas de los aspirantes seleccionados en el concurso oposición de ingreso en el Cuerpo de Maestros convocado por Resolución 20 de marzo de 2009 (BOCM núm. 257, de 29 de octubre de 2009, págs 7 a 10).

Resolución de 20 de junio de 2011, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca procedimiento selectivo para ingreso en el Cuerpo de Maestros y para adquisición de nuevas especialidades. (BOE núm.157, de 2 de julio de 2011, págs 70570 a 79571).

Resolución de 18 de septiembre de 2014, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se regula la fase de prácticas de los aspirantes seleccionados en el concurso oposición de ingreso en el Cuerpo de Maestros convocado por Resolución 14 de abril de 2014 (BOCM núm. 231, de 29 de septiembre de 2014, págs 29 a 48).

### **Ley de Autoridad del Profesor**

Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor (BOE núm. 238, de 29 de junio de 2010, págs 83693 a 83697).

### **Leyes del Principado de Asturias**

Ley del Principado de Asturias 6/2009, de 29 de diciembre, de Evaluación de la Función Docente y sus Incentivos (BOPA núm. 301, de 31 de diciembre de 2009, págs 1 a 2).

Decreto 5/2011, de 16 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de los Planes de Evaluación de la Función Docente (BOPA núm. 47, de 26 de febrero de 2011, págs 1 a 5).

Acuerdo de 9 de marzo de 2011, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el primer Plan de Evaluación de la función docente (BOPA núm. 62, de 16 de marzo de 2011, págs 1 a 12).

Resolución de 23 de enero de 2012, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se aprueba el Plan de Evaluación de Centros a aplicar por el Servicio de Inspección Educativa durante el curso 2011/2012 de acuerdo con el Plan de Actuación aprobado por Resolución de 3 de octubre de 2011 (BOPA núm. 19, de 25 de enero de 2012, págs 1 a 12).

Resolución de 11 de octubre de 2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el Plan de Actuación del Servicio de inspección educativa para el curso académico 2013/2014. (BOPA núm. 243, de 19 de octubre de 2013, págs 1 a 4).

Resolución de 24 de junio de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba la relación de personas que han obtenido resultado positivo, negativo o han resultado no evaluables en el proceso de evaluación de la función docente correspondiente al curso 2013-2014. (BOPA núm. 150, 30 de junio de 2014, págs 1 a 85).

### **Estructura orgánica del Ministerio de Educación**

Real Decreto 1128/2008, de 4 de julio, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (BOE núm. 166, de 10 de julio de 2008, págs. 30270 a 30278).

Real Decreto 257/2012, de 27 de enero, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (BOE núm. 24, de 28 de enero de 2012, págs. 8113 a 8135).

### **Medidas urgentes de racionalización del gasto público y fomento de la competitividad**

Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. (BOE núm. 96, de 21 de abril de 2012, págs 30977 a 30984).

Real Decreto-ley 20/2012, de 13 de julio, de medidas para garantizar la estabilidad presupuestaria y de fomento de la competitividad. (BOE núm.168, de 14 de julio de 2012, págs. 50428 a 50518).

Orden de 1 de enero de 2014 de la Consejería de Economía y Hacienda, por la que se establecen criterios objetivos para la asignación de productividad a los funcionarios de

Cuerpos Docentes no Universitarios, por la participación en programas de enseñanza bilingüe, de innovación educativa y que impliquen especial dedicación al centro (BOCM núm. 59, de 11 de marzo de 2014, págs. 8 a 22).

### **Plan General de Actuación de la Inspección Educativa**

Resolución de 30 de julio de 2014, de la Viceconsejería de Organización Educativa, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa para el curso 2014-2015. (BOCM núm. 195, de 18 de agosto de 2014, págs 86 a 96).

### **Concurso de Traslados de Profesores**

Resolución de 14 de octubre de 2014, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca concurso de traslados de los Cuerpos de Maestros, Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Catedráticos y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Catedráticos y Profesores de Música y Artes Escénicas, y Catedráticos, Profesores y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño, para provisión de plazas en la Comunidad de Madrid. (BOCM núm. 258, de 30 de octubre de 2014, págs. 41 a 193).



## 14. Bibliografía

AIRASIAN, P.W. y GULLICKSON, A.R. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao, Mensajero.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1997). “La autoevaluación institucional en los centros educativos: una propuesta para la acción”, en: *Heuresis. Revista electrónica de investigación curricular y educativa*, vol.1, nº 1, págs. 1-20.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001). *Entender la Didáctica, entender el Curriculum*. Madrid, Miño y Dávila.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2009). “La evaluación institucional: entre las urgencias políticas y las necesidades de mejora de los centros”, en: *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, vol.17, nº 4, págs.21-25.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2011a). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2011b). “Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias”, en: Gimeno Sacristán, J. (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata, págs.206-233.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2014). “Evaluaciones externas: riesgos y beneficios”, en: *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, vol. 22, nº 6, págs.13-16.

AYUNTAMIENTO DE TORRELAGUNA. BIBLIOTECA (2009). X Certamen Cultural Juan de Mena. Bajo el lema "La Astronomía", el Certamen Juan de Mena arranca en su décima edición, Madrid (2009).

[http://www.bibliotecaspublicas.es/torrelaguna/seccont\\_10826.htm](http://www.bibliotecaspublicas.es/torrelaguna/seccont_10826.htm)

Consultado, 7-10-2014.

BALL, S.J. (2007). “Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad”, en: *Revista portuguesa de educación*, vol.15, nº 2, págs.3-23.

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/38284>

Consultado, 7-10-2014.

BARBER, L.W. (1989). “Self-assessment”, en: Millman, J. y Darling-Hammond, L. *The new hand-book of teacher-evaluation*, cit. por: Nieto Gil, J.M. (1996), págs.85.

BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. La Muralla, Madrid.

CABALLERO, C. (2014). “¿Educación o mercado? La mercantilización en las aulas no es ya una tendencia, sino una realidad.” *El País Andalucía*, 12-7-2014

[http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/12/andalucia/1405189485\\_649351.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/07/12/andalucia/1405189485_649351.html)

Consultado, 7-10-2014.

CADENA SER. HORA 25.” Examinar al profesor”. 1-6-2014.

[http://www.cadenaser.com/espana/audios/hora-25-examinar-profesor/csrrpor/20140702csrrsrnac\\_46/Aes/](http://www.cadenaser.com/espana/audios/hora-25-examinar-profesor/csrrpor/20140702csrrsrnac_46/Aes/)

Consultado, 7-10-2014.

CALATAYUD SALOM, M.A. (2004). “La autoevaluación de la práctica docente: una aventura plagada de dificultades y satisfacciones”, en: *Revista de ciencias de la educación*, nº 198-199, págs.151-170.

CANO, E. (2005). *Como mejorar las competencias docentes*. Barcelona, Graó.

CARNOY, M. (1999). “Globalización y reestructuración de la educación”, en: *Revista de Educación*, nº 318, págs.145-162.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.

CEIP NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO (ALBACETE) (2009). Programación didáctica del Segundo Ciclo de Educación Primaria.

<http://edu.jccm.es/cp.rosario/images/stories/docs/segundo.pdf>

Consultado, 7-10-2014.

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (2013). Barómetro de febrero. Avance de resultados. Estudio nº 2978.

[http://datos.cis.es/pdf/Es2978mar\\_A.pdf](http://datos.cis.es/pdf/Es2978mar_A.pdf)

Consultado 7-10-2014.

CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN “LAS ACACIAS”. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTES. COMUNIDAD DE MADRID (2010). Curso para profesores tutores de alumnos de Grado de Primaria en prácticas. Cursos 2010-2011.

[http://crif.acacias.educa.madrid.org/index.php?option=com\\_crif\\_cursos&id=714&view=uncurso&lista=pordepartamento&orden=&cursoacademico=1&Itemid=68&iddepartamento=5](http://crif.acacias.educa.madrid.org/index.php?option=com_crif_cursos&id=714&view=uncurso&lista=pordepartamento&orden=&cursoacademico=1&Itemid=68&iddepartamento=5)

Consultado, 7-10-2014.

CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN “LAS ACACIAS”. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTES. COMUNIDAD DE MADRID (2011). Curso para profesores tutores de alumnos de Grado de Primaria en prácticas. Curso 2011-2012.

[http://crif.acacias.educa.madrid.org/index.php?option=com\\_crif\\_cursos&id=1047&view=uncurso&lista=pordepartamento&orden=&cursoacademico=1&Itemid=68&iddepartamento=5](http://crif.acacias.educa.madrid.org/index.php?option=com_crif_cursos&id=1047&view=uncurso&lista=pordepartamento&orden=&cursoacademico=1&Itemid=68&iddepartamento=5)

Consultado, 7-10-2014.

CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN “LAS ACACIAS”. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTES. COMUNIDAD DE MADRID (2012). Convocatoria del curso para profesores tutores de alumnos de Grado de Primaria en prácticas. Curso 2012-2013.

[http://crif.acacias.educa.madrid.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=7178:curso-de-formacion-para-tutores-del-practicum&catid=11:certamenes&Itemid=25](http://crif.acacias.educa.madrid.org/index.php?option=com_content&view=article&id=7178:curso-de-formacion-para-tutores-del-practicum&catid=11:certamenes&Itemid=25)

Consultado, 7-10-2014.

CERDÁN VICTORIA, J. y GRAÑERAS PASTRANA, M. (1999). *La investigación sobre profesorado (II): 1993-1997*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura. CIDE.

CNN VIVE LA NOTICIA (2013). “Bill Gates: hay que evaluar a los profesores para tener alumnos mejor preparados”. CNN, 30-1-2013.

<http://cnnespanol.cnn.com/2013/01/30/bill-gates-hay-que-evaluar-a-los-profesores-para-tener-alumnos-mejor-preparados/>

Consultado, 7-10-2014.

COMUNIDAD DE MADRID. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2005). Acuerdo para la mejora de la calidad del sistema educativo de la Comunidad de Madrid 2005-2008. Acuerdo social para la mejora de la calidad y el empleo en el sector de la enseñanza de la Comunidad de Madrid.

[file:///C:/Users/13/Downloads/BVCM001559%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/13/Downloads/BVCM001559%20(2).pdf)

Consultado, 7-10-2014.

COMUNIDAD DE MADRID. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. DIRECCIÓN DE ÁREA TERRITORIAL MADRID-NORTE (2007). Orientaciones de la Inspección educativa para PGA, Programaciones y Memoria de la Dirección de Área Territorial Madrid-Norte. Curso 2007-2008, válidas también para el curso 2008-2009.

[http://www.madrid.org/dat\\_norte/temas.htm](http://www.madrid.org/dat_norte/temas.htm)

Consultado, 7-10-2014.

COMUNIDAD DE MADRID (2012). Convocatoria de Proyectos de Formación en Calidad. Curso 2012-2013 de la Comunidad de Madrid.

[http://gestiondgmjora.educa.madrid.org/\\_documentos/convocatorias/2012\\_13/Convocatoria\\_PFC\\_Calidad\\_2012-13\\_defi.pdf](http://gestiondgmjora.educa.madrid.org/_documentos/convocatorias/2012_13/Convocatoria_PFC_Calidad_2012-13_defi.pdf)

Consultado, 7-10-2014.

COMUNIDAD DE MADRID. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE (2013). Manual de Permisos y Licencias para personal funcionario docente en centros públicos no universitarios.

[http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3D2013-12-02\\_Manual\\_permisos\\_y\\_licencias\\_Docentes\\_v5.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalEducacionRRHH&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352857980348&ssbinary=true](http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3D2013-12-02_Manual_permisos_y_licencias_Docentes_v5.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalEducacionRRHH&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352857980348&ssbinary=true)

Consultado, 19-6-2015.

COMUNIDAD DE MADRID. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE (2014). La aplicación web Practicum 12 para el curso 2014-2015

<http://gestiondgmjora.educa.madrid.org/practicum/>

Consultado, 19-11-2014

COMUNIDAD DE MADRID. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE (2014). Líneas prioritarias de formación para la red de formación. Curso 2014-2015.

[http://gestiondgmjora.educa.madrid.org/documentos/2014/convocatorias/lineas\\_prioritarias\\_2014-2015.pdf](http://gestiondgmjora.educa.madrid.org/documentos/2014/convocatorias/lineas_prioritarias_2014-2015.pdf)

COMUNIDAD DE MADRID. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE (2015). Borrador de Decreto por el que se establece la organización del Prácticum de los alumnos de grado de Magisterio en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid.

[http://www.feccoo-madrid.org/comunes/recursos/15708/2005850-Decreto\\_Practicum\\_alumnos\\_de\\_Magisterio.pdf](http://www.feccoo-madrid.org/comunes/recursos/15708/2005850-Decreto_Practicum_alumnos_de_Magisterio.pdf)

Consultado, 20-02-2015

CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE MADRES Y PADRES DE ALUMNOS (2014). Carta de la CEAPA al presidente del Consejo Escolar del Estado. <https://www.ceapa.es/content/carta-remitida-al-consejo-escolar-del-estado-sobre-el-pleno-30-de-octubre>  
Consultado, 7-10-2014.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS (2015). Programa SAUCE.  
<http://www.educastur.princast.es/sauce/pub/websauce/>

CONSEJO DE ESTADO (2013). Informe del Consejo Escolar del Estado sobre el Anteproyecto de la LOMCE.  
<http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130426-dictamen-consejo-estado.pdf>  
Consultado, 7-10-2014.

CONSEJO DE MINISTROS DE LA UNIÓN EUROPEA (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). Diario Oficial de la Unión Europea, 28 de mayo de 2009.  
[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/;ELX\\_SESSIONID=1pG3T50cM8qnhY87WwvLsjxJNH1Sx5kDkDqWhgntZgY4tvBtYl9R!366216889?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/;ELX_SESSIONID=1pG3T50cM8qnhY87WwvLsjxJNH1Sx5kDkDqWhgntZgY4tvBtYl9R!366216889?uri=CELEX:52009XG0528(01))  
Consultado, 7-10-2014.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2010). Informe sobre el estado del sistema educativo. Curso 2010-2011.  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/informe2012/i2012cee.pdf?documentId=0901e72b8145b4f2>  
Consultado, 7-10-2014.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2011). El Consejo Escolar del Estado manifiesta su inquietud por las repercusiones que están teniendo los recortes presupuestarios en educación.

[http://www.fedadi.org/wp-content/uploads/2011/10/CE\\_Estado\\_Propuesta\\_11\\_10\\_2011.pdf](http://www.fedadi.org/wp-content/uploads/2011/10/CE_Estado_Propuesta_11_10_2011.pdf)  
Consultado, 7-10-2014.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2012). Informe del Consejo Escolar del Estado sobre el estado del sistema educativo del 2012.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/informe2012/i2012cee.pdf?documentId=0901e72b8145b4f2>

Consultado, 7-10-2014.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2013). Dictamen a la segunda versión del Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, complementario al Dictamen 36/2012, emitido el 30 de octubre de 2012.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/el-consejo/dictamenes/2013/dictamen0012013.pdf?documentId=0901e72b8152ab05>

Consultado, 7-10-2014.

CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2006). Publicación de trabajos de los alumnos de los centros educativos de Torrelaguna por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid en colaboración con el Ayuntamiento de Torrelaguna. Boletín informativo del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, abril-mayo de 2006.

<http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3Dboletininformativo4-2.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1158617687955&ssbinary=true>

Consultado, 7-10-2014.

CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2010). Dictamen del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid al Anteproyecto de ley de autoridad del profesor.

[http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DDictamen01\\_Pleno1-2010\\_LeyAutoridad.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1220681132290&ssbinary=true](http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DDictamen01_Pleno1-2010_LeyAutoridad.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1220681132290&ssbinary=true)

Consultado, 7-10-2014.

CONSEJO EUROPEO DE LISBOA (2000). Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa.

[http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)

Consultado, 7-10-2014.

CONSEJO EUROPEO (2010). Documento de evaluación de la Estrategia de Lisboa. Bruselas.

[http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/lisbon\\_strategy\\_evaluation\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/lisbon_strategy_evaluation_es.pdf)

Consultado, 7-10-2014.

CPR, EOEP Y SITE. DEMARCACIÓN 3 DE BADAJOZ (1997). Guía para la reflexión y la evaluación de la propia práctica docente.

<http://recursos.educarex.es/pdf/convivencia/guiapd.pdf>

Consultado, 7-10-2014.

CPR, EOEP Y SITE. DEMARCACIÓN 3 DE BADAJOZ (2001). Guía para la evaluación de la propia práctica docente en la enseñanza de la lectura.

[http://www.gobex.es/filescms/cons004/uploaded\\_files/D\\_PROVINCIALES/Documentos/guialectura.pdf](http://www.gobex.es/filescms/cons004/uploaded_files/D_PROVINCIALES/Documentos/guialectura.pdf)

Consultado, 7-10-2014.



CPR, EOEP Y SITE. DEMARCACIÓN 3 DE BADAJOZ (2004). Guía para la evaluación de la propia práctica docente en la enseñanza del cálculo y la resolución de problemas.

[http://www.gobex.es/filescms/cons004/uploaded\\_files/D\\_PROVINCIALES/Documentos/guia.pdf](http://www.gobex.es/filescms/cons004/uploaded_files/D_PROVINCIALES/Documentos/guia.pdf)

Consultado, 7-10-2014.

CPR, EOEP Y SITE. DEMARCACIÓN 3 DE BADAJOZ (2006). Guía para la evaluación de la propia práctica docente en la enseñanza de la comunicación oral.

[http://www.gobex.es/filescms/cons004/uploaded\\_files/D\\_PROVINCIALES/Documentos/guiacomoral.pdf](http://www.gobex.es/filescms/cons004/uploaded_files/D_PROVINCIALES/Documentos/guiacomoral.pdf)

Consultado, 7-10-2014.

CPR, EOEP Y SITE. DEMARCACIÓN 3 DE BADAJOZ (2009). Guía para la evaluación de la práctica docente en la enseñanza de la competencia social.

[http://www.gobex.es/filescms/cons004/uploaded\\_files/D\\_PROVINCIALES/Documentos/guiacompsoc.pdf](http://www.gobex.es/filescms/cons004/uploaded_files/D_PROVINCIALES/Documentos/guiacompsoc.pdf)

Consultado, 7-10-2014.

CENTRO REGIONAL DE INNOVACIÓN Y FORMACIÓN LAS ACACIAS (2013). Curso de formación inicial para Directores de Primaria. Convocatoria 2013.

<file:///C:/Users/13/Downloads/Programa%20del%20curso%20inicial%20de%20directores%20de%20primaria.pdf>

Consultado 28-02-2015

CENTRO REGIONAL DE INNOVACIÓN Y FORMACIÓN LAS ACACIAS (2015). Proyectos de Formación de Calidad.

[http://crif.acacias.educa.madrid.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4573&Itemid=106](http://crif.acacias.educa.madrid.org/index.php?option=com_content&view=article&id=4573&Itemid=106)

Consultado, 27-02-2015.

DÍAZ ALCARAZ, F. y OTROS (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente: dirigido a maestros de Infantil y Primaria*. Madrid, Escuela Española.

DÍAZ MEIRA, P. (2013). “La mano derecha de Wert se felicita del “gran apoyo social” de la LOMCE.” Público.es, 21-11-2013.

<http://www.publico.es/actualidad/484009/la-mano-derecha-de-wert-se-felicita-del-gran-apoyo-social-de-la-lomce>

Consultado, 7-10-2014.

EGIDO GÁLVEZ, I. y OTROS (1993). *Diez años de investigación sobre el profesorado: investigaciones sobre profesorado financiadas por el CIDE en el decenio 1983-1993*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

EL PAÍS (2005). “El proceso de Bolonia. La convergencia europea, en cuestión”. El País, 6-6-2005.

[http://elpais.com/diario/2005/06/06/educacion/1118008802\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2005/06/06/educacion/1118008802_850215.html)

Consultado, 7-10-2014.

EL PAÍS (2010). “La autoridad del profesor sale cara”. El País, 13-2-2010.

[http://elpais.com/diario/2010/02/13/madrid/1266063858\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/02/13/madrid/1266063858_850215.html)

Consultado, 7-10-2014.

EL PAÍS (2011). “Educación suprime las horas de tutoría en la Secundaria”. El País, 13-7-2011.

[http://elpais.com/diario/2011/07/13/madrid/1310556264\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2011/07/13/madrid/1310556264_850215.html)

Consultado, 7-10-2014.

EL PAÍS (2013). “Maestros suspensos en Primaria”. El País, 14-3-2013.

[http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/13/actualidad/1363202478\\_209351.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/13/actualidad/1363202478_209351.html)

Consultado, 7-10-2014.

EL PAÍS (2015). “Los sindicatos acusan a Educación de ‘sustituir’ profesores por becarios”. El País, 18-02-2015.

[http://politica.elpais.com/politica/2015/02/18/actualidad/1424278075\\_424133.html](http://politica.elpais.com/politica/2015/02/18/actualidad/1424278075_424133.html)

Consultado, 27-02-2015.

ELLIOTT, J. (1986). “Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad”, en: Galton, M y Moon, B. *Cambiar la escuela, cambiar el currículo*. Barcelona, Martínez Roca, págs.237-259.

ELLIOTT, J (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.

ELLIOTT, J. (1992a). “¿Son los “indicadores de rendimiento” indicadores de la calidad educativa? (I)”, en: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 206, págs.56-60.

ELLIOTT, J. (1992b). “¿Son los “indicadores de rendimiento” indicadores de la calidad educativa? (II)”, en: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 207, págs.44-47.

ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.

ELLIOTT, J. (2002). “La paradoja de la reforma educativa en el estado evaluador: consecuencias para la formación docente”, en: *Perspectivas*, vol. XXXII, nº3.

EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA DE ALCOBENDAS (2008). “Un nuevo servicio público que desaparece. Anexo: Recursos.”, en: *Red de Orientación en la Comunidad de Madrid*, 22-06-2008.

<http://nuestraspropuestasyopiniones.blogspot.com.es/2008/06/situacin-actual-de-los-equipos-de.html>.

Consultado, 7-10-2014.

EQUIPO DE ORIENTACIÓN BADAJOZ-2 (2011). *Guías para la evaluación de la propia práctica docente*.

<http://equipodeorientacionba-2.blogspot.com.es/2011/06/guias-evaluacion-practica-docente.html>

Consultado, 7-10-2014.

EUROPA PRESS (2013). “El pleno del Congreso aprueba este jueves el Dictamen de la LOMCE”. Europa Press, 10-10-2013.

<http://www.europapress.es/sociedad/educacion/noticia-pleno-congreso-aprueba-jueves-dictamen-lomce-20131010083337.html>

Consultado, 7-10-2014.

EURYDICE (2009). *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.

EURYDICE (2012). *La enseñanza de las matemáticas en Europa: retos comunes y políticas nacionales*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/132ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/132ES.pdf)

Consultado, 7-10-2014.

FAPA GINER DE LOS RÍOS (2010). Voto particular al Anteproyecto de ley de autoridad del profesor.

<http://secviccentdocumentosoficiales.blogspot.com.es/2010/02/autoridad-del-profesor-voto-particular.html>

Consultado, 7-10-2014.

FAPA GINER DE LOS RÍOS (2014). Quiénes somos.

[http://www.fapaginerdelosrios.org/lafapa/quienes\\_somos/](http://www.fapaginerdelosrios.org/lafapa/quienes_somos/)

Consultado, 7-10-2014.

FAPA GINER DE LOS RÍOS DE MADRID (2014). Petición de la FAPA ante el Parlamento Europeo sobre la realidad social y educativa en la Comunidad de Madrid.

<http://www.fapaginerdelosrios.org/documentos/PeticionParlamentoEuropeo/>

Consultado, 7-10-2014.

FEDERACIÓN ADIDE (2012). Comunicado de la Federación ADIDE en relación con el Anteproyecto de la LOMCE.

[http://xiicongreso.adide.org/descargas/12-10-18-comunicado-ADIDE\\_Fed-LOMCE.pdf](http://xiicongreso.adide.org/descargas/12-10-18-comunicado-ADIDE_Fed-LOMCE.pdf)

Consultado, 7-10-2014.

FÉLIX ANGULO, J., CONTRERAS DOMINGO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1999-2000). “La democracia es un unicornio. Reflexiones sobre la educación y la democracia”, en: *Corporación Educativa Kikiriki*, nº55/56, págs.74-83.

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E., RODRÍGUEZ NAVARRO, H. y RODRÍGUEZ ROJO, M. (2010). “La formación inicial de profesionales de la educación”, en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº68 (24,2), págs.151-174.

FERRERES PAVÍA, V.S. (1996). “Dimensiones a evaluar en el desarrollo profesional docente”, en: Villa Sánchez, A. (Coord.) *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*, Bilbao, ICE-Universidad de Deusto.

FIERRO, C. FORTOUL, B. y LESVIA, R. (1999) *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México, Paidós Ibérica.

FREIRE, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI.

FORO DE SEVILLA (2013). Manifiesto: Por otra política educativa.

<http://porotrapoliticaeducativa.org/>

Consultado, 7-10-2014.

FORO DE SEVILLA (2014a) Segunda declaración del Foro de Sevilla. La LOMCE: una amenaza para la escuela pública. Febrero de 2014.

<http://porotrapoliticaeducativa.files.wordpress.com/2014/02/segunda-declaracion-foro-de-sevilla4.pdf>

Consultado, 7-10-2014.

FORO DE SEVILLA (2014b). Jornadas de debate sobre educación. Propuestas alternativas a la actual. Octubre de 2014.

<http://porotrapoliticaeducativa.org/>

Consultado, 31-10-2014.

FULLAN, M.G. (1994). “La gestión basada en el centro, el olvido de lo fundamental”, en: *Revista de Educación*, nº304, págs. 147-161.

GABINETE DE ESTUDIOS DE LA FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC.OO. (1993). Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de la enseñanza pública. Madrid, CIDE.

GENTO PALACIOS, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid, La Muralla.

GHILARDI, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona, Gedisa.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). “Profesionalización docente y cambio educativo”, en: Alliaud, A. y Duschatzky, L. *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila, págs.113-144.

GINÉ FREIXES, N. (2009). “Aplicación de la carpeta de aprendizaje en la universidad”, en: *Cuadernos de docencia universitaria*, nº 10. Barcelona, ICE y Ediciones Octaedro.

GREGORI GIRALT, E. (2009). “La carpeta de aprendizaje; qué, cómo y por qué”, en: *Observar. Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes*, nº3, págs.55-88.

<http://www.odas.es/site/new.php?nid=18>

Consultado, 7-10-2014.

HARGREAVES A. (2005). *Profesorado, Cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, Morata.

JORNET MELIÁ, J. (2000). “Evaluación de la calidad de la docencia”, en: González, D. Hidalgo Díez, E. y Gutiérrez Pérez, J. *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa*. Madrid, Grupo Editorial Universitario, págs.165-173.

JOVÉ MONCLUS, G. y OTROS (2007). “La formación práctica como bisagra en los procesos de innovación y cambio en la titulación de maestro”, en: *Investigación en la Escuela*, nº 62, págs. 97-114.

JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA. AGENCIA ANDALUZA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2009). Plan estratégico de evaluación general del sistema educativo andaluz 2009-2012. Publicación de borradores.

[http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/evaluacion/PlanEstrategicodeEvaluacion2009\\_12/1246618444985\\_plan\\_estrategico\\_agaeve\\_2009\\_2012.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/evaluacion/PlanEstrategicodeEvaluacion2009_12/1246618444985_plan_estrategico_agaeve_2009_2012.pdf)  
Consultado, 7-10-2014.

JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA. AGENCIA ANDALUZA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2012). Guía de buenas prácticas docentes. AGAEVE.

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/GuiaBuenasPracticasDocentes.pdf>  
Consultado 7-10-2014.

JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013). Declaraciones de la consejera de Educación de Andalucía. 10-1-2013.

[http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/GabinetePrensa/Notas\\_de\\_prensa/2013/Enero/nota\\_prensa\\_100113\\_PlanEvaluacion](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/GabinetePrensa/Notas_de_prensa/2013/Enero/nota_prensa_100113_PlanEvaluacion)  
Consultado, 7-10-2014.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2013). Nuevo Plan plurianual de evaluación general del sistema educativo andaluz 2012-2016.

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/5/7>  
Consultado, 7-10-2014.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2014). *Instrucciones de 21 de mayo de 2014 conjuntas de la Secretaría General de Educación y de la Secretaria General de Formación Profesional y Educación Permanente de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte sobre la ordenación educativa y la evaluación del alumnado de Educación Primaria y Formación Profesional Básica y otras consideraciones generales para el curso 2014/2015.*

[http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/Consejeria/20140522\\_InstruccionesComienzoCurso](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/Consejeria/20140522_InstruccionesComienzoCurso)  
Consultado, 31-10-2014.

JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE DE ANDALUCÍA. AGENCIA ANDALUZA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2015).

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/profesorado.html>

Consultado, 21-1-2015

JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN (2014). Curso para profesores tutores de alumnos de Grado de Primaria en prácticas. Junta de Castilla y León.

<http://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/formacion-profesorado/actualidad-formacion-profesorado/practicas-formacion-futuros-maestros>

Consultado, 7-10-2014.

LA VOZ DE GALICIA (2012). “El Consejo Escolar del Estado pide un esfuerzo a los docentes para salir de la crisis”. La Voz de Galicia, 18-5-2012.

<http://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/sociedad/2012/05/18/consejo-escolar-estado-pide-esfuerzo-docentes-salir-crisis/00031337358209270475872.htm>.

Consultado, 7-10-2014.

LERENA ALESÓN, C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Círculo de Lectores.

LÓPEZ GOMEZ, E. (2013). “Aproximación a la percepción y satisfacción del profesor tutor de Secundaria Obligatoria respecto a su labor”, en: *Revista de Investigación en Educación*, nº 11 (1), págs.77-96

LUJÁN CASTRO, J. y PUENTE AZCOITIA, J. (1996). *Evaluación de centros docentes. El Plan EVA*. Madrid, MEC

MACDONALD, B. (1983). “La evaluación y el control de la educación”, en: Gimeno Sacristán, J. y Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, págs.467-478.

MARCZELY, B. (1992). “Teacher evaluation: research versus practice”, en: *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5 (3), págs.279-290.



MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (coord.), ÁNGULO RASCO, J.F., FERNÁNDEZ SIERRA, J. y FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. (2013). *Evaluación de centros y profesores*. Madrid, UNED.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, J.A. (2004). “La selección de directores en la Comunidad de Madrid”, en: *Participación*, nº56, págs.22-23. FAPA Giner de los Ríos de Madrid.

<http://www.fapa.es/revistasParticipacion/ffaf193a430459dd81b3761549525997/participacion56/index.html>

Consultado, 7-10-2014.

MILLMAN, J. y DARLING HAMMOND, L.(1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid, La Muralla.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación República de Chile.

<http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Consultado, 7-10-2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional. Propuesta para debate*. Madrid, MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. CIDE (1999). *La investigación sobre profesorado (II) 1993-1997*. Madrid, MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE. INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2009). TALIS (OCDE). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español 2009. Madrid, MECD.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/xxieccee04talis2009.pdf?documentId=09>

[01e72b813f69f1](http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/xxieccee04talis2009.pdf?documentId=0901e72b813f69f1)

Consultado, 7-10-2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE. INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2013a). Estudio Internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros (TEDS-M). Informe español.Vol.2. Análisis secundario. Madrid, MECD.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/teds-m-vol2-linea.pdf?documentId=0901e72b8171f9cf>

Consultado, 7-10-2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE. INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2013b). Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español TALIS 2013. Versión preliminar. Madrid, MECD.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013informeespanolweb.pdf?documentId=0901e72b819e1729>

Consultado, 7-10-2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE. INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2013c).Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Análisis secundario. Versión preliminar. Informe español TALIS 2013. Madrid, MECD.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013secundario25junioweb.pdf?documentId=0901e72b819ead37>

Consultado, 7-10-2014.

MINISTERIO DE HACIENDA Y ADMINISTRACIONES PÚBLICAS. SECRETARÍA DE ESTADO DE PRESUPUESTOS Y GASTOS (2011). Presupuestos Generales del Estado 2011 por programas y memoria de objetivos. Tomo VIII (Sección 18).

[http://www.sgpg.pap.meh.es/Presup/PGE2011Proyecto/MaestroTomos/PGE-ROM/doc/L\\_11\\_A\\_G8.PDF](http://www.sgpg.pap.meh.es/Presup/PGE2011Proyecto/MaestroTomos/PGE-ROM/doc/L_11_A_G8.PDF)

Consultado, 7-10-2014.

MINISTERIO DE HACIENDA Y ADMINISTRACIONES PÚBLICAS. SECRETARÍA DE ESTADO DE PRESUPUESTOS Y GASTOS (2012). Presupuestos Generales del Estado 2012 por programas y memoria de objetivos. Tomo VIII (Sección 18).

[http://www.sepg.pap.minhap.gob.es/Presup/PGE2012Proyecto/MaestroTomos/PGE-ROM/doc/L\\_12\\_A\\_G8.PDF](http://www.sepg.pap.minhap.gob.es/Presup/PGE2012Proyecto/MaestroTomos/PGE-ROM/doc/L_12_A_G8.PDF)

Consultado, 7-10-2014.

MINISTERIO DE HACIENDA Y ADMINISTRACIONES PÚBLICAS. SECRETARÍA DE ESTADO DE PRESUPUESTOS Y GASTOS (2013). Presupuestos Generales del Estado 2013 por programas y memoria de objetivos. Tomo VIII (Sección 18).

[http://www.sepg.pap.minhap.gob.es/Presup/PGE2013Proyecto/MaestroTomos/PGE-ROM/doc/L\\_13\\_A\\_G8.PDF](http://www.sepg.pap.minhap.gob.es/Presup/PGE2013Proyecto/MaestroTomos/PGE-ROM/doc/L_13_A_G8.PDF)

Consultado, 7-10-2014.

MINISTERIO DE HACIENDA Y ADMINISTRACIONES PÚBLICAS. SECRETARÍA DE ESTADO DE PRESUPUESTOS Y GASTOS (2014). Presupuestos Generales del Estado 2014 por programas y memoria de objetivos. Tomo VIII (Sección 18).

[http://www.sepg.pap.minhap.gob.es/Presup/PGE2014Proyecto/MaestroTomos/PGE-ROM/doc/L\\_14\\_A\\_G8.PDF](http://www.sepg.pap.minhap.gob.es/Presup/PGE2014Proyecto/MaestroTomos/PGE-ROM/doc/L_14_A_G8.PDF)

Consultado, 7-10-2014.

MINISTERIO DE HACIENDA Y ADMINISTRACIONES PÚBLICAS. SECRETARÍA DE ESTADO DE PRESUPUESTOS Y GASTOS (2015). Presupuestos Generales del Estado 2015 por programas y memoria de objetivos. Tomo VIII (Sección 18).

75.[http://www.congreso.es/docu/pge2015/pge2015/PGE-ROM/doc/L\\_15\\_A\\_G8.PDF](http://www.congreso.es/docu/pge2015/pge2015/PGE-ROM/doc/L_15_A_G8.PDF)

Consultado, 7-10-2014.

MONARCA, H., GARCÍA LÓPEZ, L. y MARTÍNEZ, A.M. (2012) “El orientador como promotor de competencias para el cambio y la mejora escolar”, en: Nieto López, E., Callejas Albiñana, A.I. y Jerez García, O. (Coord.) *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. Ciudad Real, Universidad de Castilla La Mancha, págs.59-68.

MURILLO TORRECILLA, F.J. y HERNÁNDEZ, R. (2012). “Hacia una evaluación del desempeño docente no universitario en España. Lecciones aprendidas de la Evaluación de Directores/as Escolares”, en: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 5, nº1, págs.363-373.

NATIONAL NETWORK FOR EDUCATIONAL. ESTADOS UNIDOS (2014).

[www.nnerpartnerships.org/](http://www.nnerpartnerships.org/)

Consultado 7-10-2014.

NATIONAL NETWORK FOR EDUCATIONAL. ESTADOS UNIDOS (2014). Conferencia anual 2014 de la NNER.

<http://nnerannualconference.org/proposals.html>

Consultado, 7-10-2014.

NEVO, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao, Ediciones Mensajero.

NIETO GIL, J.M. (1996). *La autoevaluación del profesor. Cómo puede el profesor evaluar y mejorar su práctica docente*. Barcelona, Praxis.

OBSERVATORIO INTERNACIONAL DE LA PROFESIÓN DOCENTE (2012). Seminario: Repercusiones de la crisis económica y los recortes educativos en la calidad del trabajo docente. Barcelona, Palau de les Heures. Campus Mundet, 4 de junio de 2012.

[http://www.ub.edu/obipd/index\\_ing.html](http://www.ub.edu/obipd/index_ing.html)

Consultado, 7-10-2014.

ORDINE, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona, Acantilado.

PEDRO SOTELO, F. DE (1999). Tesis: Evaluación no formal-profesionalizadora del profesorado

Pedro Sotelo, Francisco de

Consultado 7-10-2014.

PÉREZ GARCÍA, M.P. (2005). “¿Cómo podemos estimular la reflexión en el período de Prácticum?”, en: *Innovación Educativa*, nº 15, págs.235-244.

PERIODISTA DIGITAL (2013). “El test incluía preguntas que debe responder un alumno de 12 años. Opositores a maestro creen que la gallina es un mamífero y que Ávila está en La Coruña”. Periodista Digital, 14-3-2013.

<http://www.periodistadigital.com/ciencia/educacion/2013/03/14/la-inmensa-mayoria-de-los-aspirantes-a-maestro-no-supera-un-examen-de-primaria.shtml>

Consultado, 7-10-2014.

PERRENOUD, P. (2001). “La formación de los docentes en el siglo XXI”, en: *Revista de Tecnología Educativa (Santiago, Chile)*, XIV, nº13, págs.503-523.

PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao.

PLATAFORMA ASTURIANA DE EDUCACIÓN CRÍTICA (1998). “Por una revisión crítica de la Reforma educativa”, en: *Heuresis. Revista electrónica de investigación curricular y educativa*. ISSN: 1137-8573

<http://www2.uca.es/HEURESIS/pdf/reci.pdf>

Consultado, 7-10-2014.

PRIETO EGIDO, M. y VILLAMOR MANERO, P. (2012). “Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid”, en: *Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol.16, nº 3, págs.127-144.

RANJARD, P. (1988). “Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes”, en *Revista de Educación*, nº285, págs. 63-75.

REINA LÓPEZ, J.J. (2012). “La sociedad no demanda más leyes educativas, sino la mejora de las ya existentes”, en: *Escuela*, nº3493 (732), págs.28-29.

RODRÍGUEZ DÍEZ, B. (1996). “Hacia un modelo de autoevaluación de la práctica docente”, en: AAVV. *Dirección participativa y evaluación de centros docentes*. Bilbao, Universidad de Deusto.

RODRÍGUEZ MARCOS, A. y OTROS (1998). “El aprendizaje de la enseñanza reflexiva en el contexto del Practicum de Magisterio”, en: *Enseñanza*, nº16, págs.153-175.

RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, M. (2011). “Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio”, en: *Tendencias Pedagógicas*, nº17, págs.83-102.

ROGERO ANAYA, J. (2010a). “Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente”, en: *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, nº 4, págs.141-166.

<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art7.pdf>

Consultado, 7-10-2014.

ROGERO ANAYA, J. (2010b). De la UNESCO a la OCDE. Del derecho a la educación a su mercantilización. Movimientos de Renovación Pedagógica. Área de educación, exclusión y menores de Madrid. Campaña contra la Europa del capital, la globalización y la guerra 2010.

<http://plataformaporlaeducacion.wordpress.com/2010/03/24/de-la-unesco-a-la-ocde-y-la-mercantilizacion-de-la-educacion-i/>

Consultado, 7-10-2014.

RUIZ RUIZ, J.M. (2004). *Cómo hacer una evaluación de Centros Educativos*. Madrid, Narcea.

SALINAS D. (2002). *¡Mañana examen!: La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona, Graó.

SANTANA BONILLA, P.J. (1997). “¿Es la gestión de calidad total en educación: un nuevo modelo organizativo?”, en: *Heuresis, Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa*, nº4, págs.1-15.

SANTOS GUERRA, M.A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Aljibe.

SANTOS GUERRA, M.A. (1999). *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en consejos escolares de centros*. Málaga, Aljibe

SANTOS GUERRA, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid, Morata.

SILIÓ DELIBES, E. (2013). “Wert afirma que las reválidas evaluarán también a los profesores”. El País, 21-3-2013.

[http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/21/actualidad/1363877534\\_459176.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/21/actualidad/1363877534_459176.html)

Consultado, 7-10-2014.

SIMONS, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid, Morata.

SMYTH, J. (1991). “Una pedagogía crítica de la práctica en el aula”, en: *Revista de Educación*, nº 294, págs.275-300.

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Morata.

STOLL, L. y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora de las escuelas*. Barcelona, Octaedro.

SERVIMEDIA (2014). “La oposición asegura que la educación compensatoria caerá un 90% en 2015”. El Economista.es, 3-10-2014

<http://ecoaula.eleconomista.es/interstitial/volver/refn14/universidades/noticias/6129259/10/14/La-oposicion-asegura-que-la-educacion-compensatoria-caera-un-90-en-2015-.html>

Consultado, 7-10-2014.

TOMASEWSKI, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona, Intermón Oxfam.

TORRES SANTOMÉ, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid, Morata.

UGALDE, M. (1995) “Aplicación de la mejora continua a la gestión de un programa de formación”, en: *Organización y Gestión Educativa*, nº3, págs. 41-44.

UNCETABARRANECHEA LARRABE, J. (2011). “La política educativa de la Unión Europea con vistas al 2020: ¿una apuesta por la continuidad o por el cambio?”, en: De La Cal, M.L., Bengoetxea, A., García Lupiola, A. y Uncetabarranechea Larrabe, J. *La nueva Estrategia Europa 2020: una apuesta clave para la UE en el s.XXI*. IX Premio de investigación Francisco Javier de Landáburu Universitas 2010. Consejo Vasco del Movimiento Europeo, págs.123-191.

UNESCO (2007) *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente: Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID. FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN (2013). Guía del Practicum. Grado de Maestro en Educación Primaria. Curso 2013-2014.

[http://www.uam.es/cs/ContentServer/FProfesorado/es/1242668785449/sinContenido/Practicum\\_de\\_grado.htm](http://www.uam.es/cs/ContentServer/FProfesorado/es/1242668785449/sinContenido/Practicum_de_grado.htm)

[file:///C:/Users/13/Downloads/Practicum%20II%20Primaria%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/13/Downloads/Practicum%20II%20Primaria%20(1).pdf)

Consultado, 7-10-2014. En esta fecha no se habían publicado las Órdenes de Practicum de Grado y de Master.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (2014a). Líneas de investigación de la UAM.

<http://www.uam.es/ss/Satellite/FProfesorado/es/1242658057770/sinContenido/Investigacion.htm>

Consultado, 7-10-2014.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (2014b). Grupo de investigación sobre “Políticas educativas supranacionales”.

<http://www.gipes-uam.com/>

Consultado, 7-10-2014.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (2014c). Master universitario en Calidad y Mejora de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación.

[http://www.uam.es/ss/Satellite/FProfesorado/es/1242657363782/1242670351636/estudio/detalleGrado/Master\\_Universitario\\_en\\_Calidad\\_y\\_Mejora\\_de\\_la\\_Educacion.htm](http://www.uam.es/ss/Satellite/FProfesorado/es/1242657363782/1242670351636/estudio/detalleGrado/Master_Universitario_en_Calidad_y_Mejora_de_la_Educacion.htm)

Consultado, 7-10-2014.



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. FACULTAD DE EDUCACIÓN (2012). Guía del Practicum. Grado de Maestro en Educación Primaria. Edición curso 2011-2012 (vigente curso 2012-2013 y 2014-2015).

[http://www.google.es/#hl=es&gs\\_nf=1&pq=guia%20practicum%20grado%20primaria%20universidad%20aut%C3%B3noma%20madrid&cp=53&gs\\_id=1w&xhr=t&q=guia+practicum+grado+primaria+universidad+complutense+madrid&pf=p&scient=psy-ab&oq=guia+practicum+grado+primaria+universidad+complutense+madrid&gs\\_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r\\_gc.r\\_pw.r\\_qf.&fp=e3474519496421b5&biw=1280&bih=709](http://www.google.es/#hl=es&gs_nf=1&pq=guia%20practicum%20grado%20primaria%20universidad%20aut%C3%B3noma%20madrid&cp=53&gs_id=1w&xhr=t&q=guia+practicum+grado+primaria+universidad+complutense+madrid&pf=p&scient=psy-ab&oq=guia+practicum+grado+primaria+universidad+complutense+madrid&gs_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&fp=e3474519496421b5&biw=1280&bih=709)  
<http://pendientedemigracion.ucm.es/centros/cont/descargas/documento28092.pdf>

Consultado, 7-10-2014.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. FACULTAD DE EDUCACIÓN (2014). Master universitario en formación del profesorado de ESO y Bachillerato. Curso 2014-2015.

<https://www.ucm.es/masterformacionprofesorado/plan-de-estudios>

Consultado, 7-10-2014.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (2014). Líneas de investigación de la UCM.

<http://educacion.ucm.es/linea-4-procesos-sociales-y-evaluacion-de-politicas-educativas>

Consultado, 7-10-2014.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (2014). Evaluación de Centros y Profesores. Curso 2014-2015. Grado de Pedagogía.

[http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,36912281&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&idAsignatura=0148506-&idPrograma=-1&idContenido=1](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,36912281&_dad=portal&_schema=PORTAL&idAsignatura=0148506-&idPrograma=-1&idContenido=1)

Consultado, 15-11-2014.

YÁÑIZ C. (1998). *Un sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de Educación Primaria*. Bilbao, Mensajero.

ZUBIETA, J.C. Y SUSINOS, T. (1991-1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid, CIDE.

## GLOSARIO DE SIGLAS

AL	Audición y Lenguaje.
ACI	Adaptación Curricular Individual.
ADIDE	Asociación de Inspectores de Educación.
AELC	Asociación Europea de Libre Comercio.
AGAEVE	Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
BBVA	Banco Bilbao Vizcaya Argentaria.
BID	Banco Iberoamericano de Desarrollo.
BM	Banco Mundial.
BOCM	Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid.
BOE	Boletín Oficial del Estado.
BOPA	Boletín Oficial del Principado de Asturias.
BPC	<i>Board of Participating Countries</i>
CAP	Centro de Apoyo al Profesorado.
CAP	Certificado de Aptitud Pedagógica.
CCAA	Comunidades Autónomas.
CCP	Comisión de Coordinación Pedagógica.
CDI	Conocimientos y Destrezas Indispensables.
CEE	Centro de Estudios Educativos de México.

CEAPA	Confederación Española de Padres y Madres del Alumnado.
CEIP	Colegio de Educación Infantil y Primaria.
CIDE	Centro de Investigación y Documentación Educativa.
CNIC	Centro nacional de Investigaciones Cardiovasculares.
CP	Colegio Público.
CPR	Centro de Profesores y Recursos.
CRIF	Centro Regional de Innovación y Formación.
CTIF	Centro Territorial de Innovación y Formación.
DAT	Dirección de Área Territorial.
DEA	Diploma de Estudios Avanzados.
DPC	<i>Data Processing and Research Center</i>
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior.
EFQM	<i>European Foundation for Quality Model</i>
EGB	Educación General Básica.
EOEP	Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
ESO	Educación Secundaria Obligatoria.
ECTS	<i>European Credit Transfer System</i>
EVA	Plan de Evaluación de Centros Docentes.
FAPA	Federación de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado.
FMI	Fondo Monetario Internacional.

FPNU	Fondo de Población de las Naciones Unidas.
GCT	Gestión de Calidad Total.
IEA	Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo.
IES	Instituto de Enseñanza Secundaria.
NCE	Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
LEA	Administraciones Educativas Locales.
LGE	Ley General de Educación.
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación.
LOE	Ley Orgánica de Educación.
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.
LOMCE	Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación.
LOPEGC	Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.
LOU	Ley Orgánica de Universidades.
MBE	Marco para la Buena Enseñanza.
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia.
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
MMRRPP	Movimientos de Renovación Pedagógica.
NDM	<i>National Data Manager</i>
NNRE	<i>National Network for Educational Renewal</i>

NPM	<i>National Project Manager.</i>
OBIPD	Observatorio Internacional de la Profesión Docente.
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos.
OM	Orden Ministerial.
OMC	Organización Mundial del Comercio.
PAD	Plan de Atención a la Diversidad.
PAM	Plan Anual de Mejora.
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
PROA	Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo.
PSOE	Partido Socialista Obrero Español.
PT	Pedagogía Terapéutica.
RD	Real Decreto.
SAUCE	Sistema para la Administración Unificada de Centros Educativos.
SHE	<i>Science, Health and Education</i>
SITE	Servicio de Inspección Técnica Educativa.
TALIS	<i>Teaching and Learning International Surve</i>
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación.
UAM	Universidad Autónoma de Madrid.
UCM	Universidad Complutense de Madrid.

UE Unión Europea.

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

## 16. ANEXOS

### ANEXO 1:

### SISTEMA ESTATAL DE INDICADORES DE EDUCACIÓN

Mapa de indicadores. Ediciones 2010, 2011, 2012 y 2014				
<b>ESCOLARIZACIÓN Y ENTORNO EDUCATIVO</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2014</b>
Escolarización y población	E1	E1	E1	E1
Escolarización y población escolarizable de 0 a 29 años	E1.1	E1.1	E1.1	E1.1
Escolarización según la titularidad	E1.2	E1.2	E1.2	E1.2
Esperanza de vida en educación desde los cinco años	E1.3	E1.3	E1.3	E1.3
Tasas de escolarización en las edades teóricas de los niveles no obligatorios (CINE 0, 3, 4 y 5)	E2	E2	E2	E2
Educación Infantil	E2.1	E2.1	E2.1	E2.1
Educación Secundaria segunda etapa	E2.2	E2.2	E2.2	E2.2
Educación Superior	E2.3	E2.3	E2.3	E2.3
Alumnado extranjero	E3	E3	E3	E3
Alumnos por grupo y por profesor	E4	E4	E4	E4
Alumnos por grupo educativo	E4.1	E4.1	E4.1	E4.1
Alumnos por profesor	E4.2	E4.2	E4.2	E4.2
La Formación Profesional				E5
Tasas brutas de acceso y titulación en Formación Profesional				E5.1
Alumnado de Formación Profesional por familia profesional y sexo				E5.2
Participación en el aprendizaje permanente	E5	E5	E5	E6
<b>FINANCIACIÓN EDUCATIVA</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2014</b>
Gasto total en educación	F1	F1	F1	F1
Gasto total en educación con relación al PIB	F1.1	F1.1	F1.1	F1.1
Gasto público total en educación	F1.2	F1.2	F1.2	F1.2
Gasto público destinado a conciertos	F1.3	F1.3	F1.3	F1.3
Gasto en educación por alumno	F2	F2	F2	F2
<b>RESULTADOS EDUCATIVOS</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2014</b>
Competencias básicas en cuarto curso de Educación Primaria	R1	R1		R1
Competencia en Matemáticas (TIMSS 2011)				R1.1
Competencia en Ciencias (TIMSS 2011)				R1.2
Competencia en Comprensión lectora (PIRLS 2011)				R1.3
Competencia básica en Comunicación Lingüística	R1.1	R1.1		
Competencia básica en Matemáticas	R1.2	R1.2		
Competencia básica en el Conocimiento y La Interacción con el Mundo Físico	R1.3	R1.3		
Competencia básica Social y Ciudadana	R1.4	R1.4		
Competencias básicas en segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria		R2		
Competencia básica en Comunicación Lingüística		R2.1		
Competencia básica en Matemáticas		R2.2		
Competencia básica en el Conocimiento y La Interacción con el Mundo Físico		R2.3		
Competencia básica Social y Ciudadana		R2.4		
Conocimiento Cívico y Ciudadano (ICSS)		R2.5		
Competencias clave a los 15 años de edad (PISA)		R3		R2
Competencias clave a los 15 años en Comprensión lectora		R3.1		R2.1
Competencias clave a los 15 años en Matemáticas		R3.2		R2.2
Competencias clave a los 15 años en Ciencias		R3.3		R2.3
Competencias clave a los 15 años en Resolución de problemas de la vida real				R2.4
Idoneidad en la edad del alumnado	R4	R4	R4	R3
Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria	R4.1	R4.1	R4.1	R3.1
Alumnado repetidor	R4.2	R4.2	R4.2	R3.2
Abandono temprano de la educación y la formación	R5	R5	R5	R4
Tasas de graduación (CINE 2, 3, 5 y 6)	R6	R6	R6	R5
Tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria	R6.1	R6.1	R6.1	R5.1
Tasa bruta de graduación en estudios secundarios segunda etapa	R6.2	R6.2	R6.2	R5.2
Porcentaje de titulados y tasa bruta de graduación en estudios superiores	R6.3	R6.3	R6.3	R5.3
Nivel de formación de la población adulta	R7	R7	R7	R6
Tasa de actividad y desempleo según nivel educativo	R8	R8	R8	R7
Tasa de actividad según nivel educativo	R8.1	R8.1	R8.1	R7.1
Tasa de desempleo según nivel educativo	R8.2	R8.2	R8.2	R7.2
Diferencias de ingresos laborales según el nivel de estudios	R9	R9	R9	R8
Ingresos laborales de la población y nivel de estudios	R9.1	R9.1	R9.1	
Ingresos laborales por sexo y nivel de estudios	R9.2	R9.2	R9.2	
Competencia lingüística en lenguas extranjeras			R10	
Estudio europeo de Competencia Lingüística. Primera lengua			R10.1	
Estudio europeo de Competencia Lingüística. Segunda lengua			R10.2	
Formación del profesorado de Matemáticas			R11	
Nivel de competencias de la población adulta (PIACC)				R9
Competencia en Comprensión lectora				R9.1
Competencia en Matemáticas				R9.2

## ANEXO 2:

### **RESUMEN DE LOS DOCUMENTOS NECESARIOS EN EL PRINCIPADO DE ASTURIAS PARA SOLICITAR LA EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN DOCENTE Y DE LOS CRITERIOS DE SU VALORACIÓN.**

Ley del Principado de Asturias 6/2009, de 29 de diciembre, de Evaluación de la Función Docente y sus Incentivos (BOPA de 31 de diciembre de 2009).

#### 1. Formación:

a) Informe del Registro de formación permanente del profesorado o copia acreditativa de las actividades formativas realizadas, siempre que cumplan los requisitos exigidos para ser incluidos en el mencionado Registro de formación.

#### 2. Mayor dedicación al Centro:

a) Actas de Ciclo o Departamento donde figure el seguimiento de la programación.

b) Actas de evaluación; Copia de una parte del Registro de calificaciones del profesor/a.

c) Registros específicos diseñados por el centro; Acreditación del Director/a.

d) Documento acreditativo de participar en los mismos; Actas; Memoria Final.

e) Partes de ocupación de aula de NNTT; Acreditación por parte del coordinador/a de Nuevas Tecnologías, del Jefe/a de Estudios y/o del Director/a; Utilización de la aplicación corporativa SAUCE.

f) Plan de actuación de estas actividades recogidas en PGA u otras autorizadas por el Consejo Escolar.

g) Registros específicos diseñados por el centro; Acreditación del Jefe/a de Estudios o del Director/a.

h) Partes de ausencias del profesorado; Registros específicos diseñados por el centro; Acreditación del Jefe/a de Estudios o del Director/a.

i) Justificación de ausencias archivadas en el centro.

j) Actas; Memoria.

k) Resolución de toma de posesión y/o nombramiento; Horario individual; Resolución en la que conste como responsable de Proyecto.

l) Horario individual; Actas del Consejo; Acreditación personal.

m) Registros específicos diseñados por el centro o el interesado/a; convocatorias a padres y madres; Acreditación por parte del Jefe/a de Estudios; Actas de reuniones; Registros de tutoría.



n) Programaciones adaptadas; Acreditación por parte del Jefe/a de Estudios; Actas de reuniones de coordinación.

### 3. Participación en la consecución de objetivos colectivos del Centro.

a) Actas; Memorias; Registros específicos diseñados por el centro; Acreditación del Director/a.

La valoración total de cada uno de los tres apartados en los que se estructuran los diferentes modelos de fichas de evaluación es la siguiente:

a) Formación: la valoración será positiva si al menos se han realizado 6 créditos de formación a lo largo de la vida laboral.

b) Mayor dedicación al centro o Servicio: la valoración será positiva si al menos el 50% de ítems ha sido evaluado con carácter positivo.

c) Participación en la consecución de objetivos colectivos del centro establecidos, según corresponda, en la Programación general anual, Servicio, Plan de actuación o Programa anual: la valoración total de este apartado será positiva si al menos el 50% de ítems de este apartado ha sido evaluado con carácter positivo.

La acreditación final de esta evaluación será positiva en los siguientes supuestos:

a) Si al menos en dos de los tres apartados arriba señalados se ha obtenido una valoración positiva y, además, si en cuatro ítems del apartado b), “mayor dedicación al centro”, se ha obtenido valoración positiva, o también

b) Si en el apartado b), “mayor dedicación al centro”, se ha obtenido valoración positiva en nueve ítems.

## ANEXO 3: EJEMPLO PARA REALIZAR EL PLAN DE MEJORA DE LOS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS



Dirección del Área Territorial de  
Madrid-Norte,  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE

**Comunidad de Madrid**

<b>PLAN DE MEJORA DE...</b>							
<b>OBJETIVO:</b>							
<b>INDICADOR DE LOGRO:</b>							
<b>ACTUACIONES</b>	<b>1</b>						
	<b>2</b>						
	<b>3</b>						
<b>TAREAS</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	<b>RESPONSABLES</b>	<b>INDICADOR DE SEGUIMIENTO</b>	<b>RESPONSABLE DEL CONTROL DEL CUMPLIMIENTO DE LA TAREA</b>	<b>RESULTADO TAREA</b>		
1.1					1	2	3
1.2					1	2	3
2.1					1	2	3
					1	2	3
<b>RECURSOS:</b>							
<b>RESULTADO:</b>							

**OBJETIVO:** concreto, claro, evaluable. Es lo que se quiere conseguir en un tiempo determinado.

**INDICADOR DE LOGRO:** referente evaluable del objetivo previsto. Cuantificado.

**ACTUACIONES:** acciones concretas que permitirán alcanzar el objetivo.

**TAREAS:** desarrollan y precisan la actuación. Debe especificarse cuándo y cómo se desarrollarán.

**RESPONSABLE:** persona encargada de llevar a cabo cada tarea.

**INDICADOR DE SEGUIMIENTO:** permite verificar de forma objetiva el cumplimiento de la tarea a lo largo del proceso.

**RESPONSABLE DEL CONTROL DEL CUMPLIMIENTO DE LA TAREA:** persona encargada de verificar el grado de cumplimiento de la tarea.

**RESULTADO DE LA TAREA:** establece el grado de consecución de la tarea. Implica una valoración de lo conseguido, referido a la tarea.

1. Cumplimiento entre 0 y 25%
2. Cumplimiento entre 25% y 50%
3. Cumplimiento entre 50% y 75%
4. Cumplimiento entre 75% y 100%

**RECURSOS MATERIALES:** los necesarios para el desarrollo del Plan.

**RESULTADO:** implica una valoración de lo conseguido, referido al objetivo. Establece el grado de consecución del objetivo propuesto.



PLAN DE MEJORA DE...		EJEMPLO						
OBJETIVO: <i>Mejorar los resultados de resolución de problemas en la CDI</i>								
INDICADOR DE LOGRO: <i>Incrementar un 10% las calificaciones de la parte de matemáticas de las pruebas CDI</i>								
ACTUACIONES	1 Incrementar el número de sesiones dedicadas a la resolución de problemas							
	2 Entrenar a los alumnos en estrategias de resolución de problemas							
	3 Organizar un concurso de resolución de problemas en el centro							
TAREAS	TEMPORALIZACIÓN	RESPONSABLES	INDICADOR DE SEGUIMIENTO	RESPONSABLE CONTROL CUMPLIMIENTO DE TAREA	RESULTADO TAREA			
1.1. Resolver cada semana en el aula, al menos, 5 problemas relacionados con los planteados en la CDI	Diaria. Se resolverá, al menos, un problema cada día de la semana	- Profesores que imparten matemáticas	Número de problemas resueltos cada semana. Número de alumnos que participan en la corrección de problemas cada semana. Porcentaje de alumnos que resuelven correctamente los problemas cada semana.	Jefe del departamento/coordinador de ciclo	1	2	3	4
1.2. Llevar por cada alumno un cuaderno de problemas.	Todo el curso.	- Profesores que imparten matemáticas	Número de alumnos que tienen organizado el cuaderno de problemas	Jefe del departamento/coordinador de ciclo	1	2	3	4
2.1. Establecimiento de una guía de pasos a seguir para resolver un problema.	Reuniones convocadas en el mes de septiembre	- Equipo directivo - Conjunto de profesores de matemáticas del centro	Número de profesores que utilizan la guía. Número de alumnos que siguen la guía establecida al resolver los problemas.	Jefe de estudios	1	2	3	4
RESULTADO:								



## ANEXO 4: CP JESÚS ARAMBURU. VALDETORRES DE JARAMA.

Curso 1998-1999

### EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DEL COLEGIO

Este cuestionario es individual y anónimo. Pretendemos que con el análisis de sus resultados podamos sacar algunas conclusiones que **nos ayuden a mejorar**, entre todos, para el curso que viene.

Como ya se ha sugerido, en las orientaciones para hacer la memoria de los ciclos, que se expresen en la misma cuantas propuestas de mejora estiméis pertinentes, en este cuestionario nos vamos a limitar a valorar de 1 a 4 cada ítem, según os parezca que ha funcionado mal (1), regular (2), bien (3) o muy bien (4). No obstante, en el último ítem, se pueden hacer observaciones y propuestas de mejora personales sobre cualquiera de los anteriores.

Si en alguna de las preguntas no tenéis información para contestar no señaléis ningún número.

1. Las críticas que se plantean son constructivas:

A. Del profesorado al equipo directivo.....	1 2 3 4
B. Del equipo directivo al profesorado.....	1 2 3 4
C. Entre los profesores.....	1 2 3 4
  
2. Ante una crítica constructiva se capta como tal:

A. Por parte del equipo directivo.....	1 2 3 4
B. Por parte de los profesores, viniendo del equipo directivo.....	1 2 3 4
C. Por parte de los profesores, viniendo de un compañero.....	1 2 3 4
  
3. Actúan en consecuencia:

A. El equipo directivo.....	1 2 3 4
B. Los profesores.....	1 2 3 4
  
4. Grado de responsabilidad e identificación con lo que sucede en el centro:

A. Del equipo directivo.....	1 2 3 4
B. De los profesores.....	1 2 3 4
  
5. Funcionamiento de los canales de información:

A. En sentido ascendente.....	1 2 3 4
B. En sentido descendente.....	1 2 3 4
  
6. Grado de participación de los profesores en las decisiones que afectan a su trabajo..... 1 2 3 4

7. Las relaciones de los profesores entre sí.....	1 2 3 4
8. Las relaciones con tus alumnos.....	1 2 3 4
9. El clima de convivencia entre los alumnos.....	1 2 3 4
10. El equipo directivo:	
A. Es accesible y escucha a los profesores.....	1 2 3 4
B. Interviene en la resolución de conflictos que se producen en las relaciones del profesorado con los alumnos.....	1 2 3 4
C. Interviene en la resolución de conflictos que se producen en las relaciones del profesorado con los padres.....	1 2 3 4
D. Es equitativo en la asignación de responsabilidades y tareas.....	1 2 3 4
E. Organiza las sustituciones.....	1 2 3 4
F. Organiza el cuidado de los alumnos en el recreo.....	1 2 3 4
11. Preparación de trabajo cuando se tiene previsto faltar.....	1 2 3 4
12. Cumplimiento de los refuerzos educativos cuando no se tiene que hacer una sustitución.....	1 2 3 4
13. Progreso de los alumnos que reciben refuerzo educativo.....	1 2 3 4
14. Traslado de información por parte de la representante del CPR.....	1 2 3 4
15. Organización de los medios audiovisuales por parte de su encargada.....	1 2 3 4
16. Previsión de actividades extraescolares a principio de curso.....	1 2 3 4
17. Coherencia de las actividades extraescolares con las de aula.....	1 2 3 4
18. Interés y colaboración de los padres por la educación de sus hijos.....	1 2 3 4
21. Las relaciones entre los padres y los profesores.....	1 2 3 4
22. Mantenimiento del colegio por parte del Ayuntamiento.....	1 2 3 4
23. Eficacia del servicio de limpieza.....	1 2 3 4
24. <b>Observaciones y propuestas de mejora</b> sobre las preguntas anteriores:	

## **EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DEL COLEGIO**

Para mejorar el funcionamiento del colegio les pedimos que completen este cuestionario y lo entreguen antes del **viernes 29 de mayo**.

Las preguntas, excepto la última, deben contestarlas señalando la opción elegida:

**M:** Mal    **R:** Regular    **B:** Bien    **MB:** Muy Bien

Si creen que no tienen información suficiente para responder a alguna no lo hagan. Su colaboración es muy importante, muchas gracias.

1. La información que recibimos a través del boletín de notas..... M R B MB
2. La información sobre aspectos generales de funcionamiento del colegio..... M R B MB
3. La relación que tenemos con los profesores de nuestros hijos..... M R B MB
4. La convivencia entre los alumnos del colegio..... M R B MB
5. El trabajo del equipo directivo (Director, Jefe de estudios y Secretario)..... M R B MB
6. La actuación de los profesores en resolución de los conflictos con alumnos M R B MB
7. Las entrevistas con el tutor de nuestros hijos..... M R B MB
8. Información recibida sobre cómo colaborar en la educación de..... M R B MB  
nuestros hijos
9. La ayuda que prestan ustedes a sus hijos en las tareas escolares..... M R B MB
10. La enseñanza que reciben sus hijos..... M R B MB
11. El mantenimiento de las instalaciones del colegio..... M R B MB
12. La limpieza del colegio..... M R B MB
13. La organización de las actividades extraescolares..... M R B MB
14. A su juicio ¿qué es lo que mejor y lo que peor funciona del colegio, y por qué?

## ANEXO 5: Instrucciones de la Subdirección Territorial Madrid-Norte para elaborar la Memoria Anual (1997)



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección Provincial

Subdirección Territorial Madrid-Norte

Avda. de Valencia, s/n. Teléf. (91) 652 88 22. Fax (91) 652 17 19. 28700 SAN SEBASTIAN DE LOS REYES

### 15. FINALIZACION DE LAS ACTIVIDADES LECTIVAS Y EVALUACION FINAL DE LOS ALUMNOS.

*En los Centros de Educación Infantil y Educación Primaria/E.G.B., las actividades lectivas obligatorias para todos los alumnos, tal y como establece el calendario escolar para el presente curso, terminarán el día 20 de junio de 1997. A partir de esta fecha y hasta el 30 de junio, se celebrarán sesiones de evaluación final de los alumnos. Asimismo los profesores organizarán reuniones con los alumnos al objeto de orientarles sobre los trabajos que deben realizar durante el verano para recuperar las materias pendientes.*

### 16. MEMORIA ANUAL.

*Al finalizar el curso se realizará la evaluación sobre el grado de cumplimiento de la Programación General Anual en los diferentes aspectos que la componen.*

*Un componente importante de esta evaluación lo constituye la valoración, por parte de los profesores, del proceso de enseñanza y la práctica docente. En ella se contemplarán los siguientes elementos:*

- La organización del aula y el aprovechamiento de los recursos del Centro.*
- El carácter de las relaciones de los profesores entre sí y de éstos con sus alumnos.*
- El ambiente de la clase y el clima de convivencia entre los alumnos.*
- La coordinación entre los órganos y personas responsables en el Centro de la planificación y desarrollo de la práctica docente: Equipo Directivo, Claustro, Comisión de Coordinación Pedagógica, Tutores y Maestros especialistas y de apoyo.*
- La regularidad y calidad de la relación con los padres o tutores legales.*

*Asimismo, y referido al Primer y Segundo Ciclo de Educación Primaria y, en su caso, al Segundo Ciclo de Educación Infantil, se iniciará el análisis y evaluación del Proyecto Curricular que comprenderá los siguientes aspectos:*



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección Provincial

Subdirección Territorial Madrid-Norte

Avda. de Valencia, s/n. Teléf. (91) 652 88 22. Fax (91) 652 17 19. 28700 SAN SEBASTIAN DE LOS REYES

- *La adecuación de los objetivos programados a las características de los alumnos.*
- *La distribución equilibrada y apropiada de los contenidos.*
- *La idoneidad de la metodología y los materiales curriculares empleados.*
- *La validez de los criterios de evaluación.*
- *En su caso, la pertinencia de las medidas de adaptación curricular adoptadas para los alumnos con necesidades educativas especiales.*

*Con la finalidad de que la valoración de los diferentes aspectos reseñados se realice de la forma más equilibrada y objetiva posible, se recomienda recoger y contrastar información significativa procedente de diversas fuentes: resultados de la evaluación del aprendizaje de los alumnos, opiniones de los diferentes órganos de gobierno y de coordinación del Centro (Equipo Directivo, Claustro, Comisión de Coordinación Pedagógica, Equipos de Ciclo), informes de la Inspección, aportaciones del Equipo interdisciplinar, etc.*

*Los resultados y conclusiones de la evaluación de la Programación General Anual en todos los aspectos citados, serán recogidos en una Memoria que, acompañada del preceptivo informe del Consejo Escolar, será remitida al Servicio de Inspección (c/Isaac Peral 23) antes del 10 de julio próximo.*

San Sebastián de los Reyes, 10 de junio de 1.997

EL SUBDIRECTOR TERRITORIAL  
DE MADRID-NORTE,

Fdo.- Agustín Velasco Garrido



**TEMA**

**LA EVALUACIÓN EN EL PROYECTO CURRICULAR**

**PROGRAMA DE FORMACIÓN**

**OBJETIVO GENERAL**

1. Desarrollar una formación básica en los planteamientos de la reforma educativa respecto a la evaluación del aprendizaje.
2. Propuestas de modelos de aplicación en los Proyectos Curriculares.
3. Ambitos de análisis :
  - Marco conceptual
  - Fundamentos pedagógicos
  - Aplicación a los proyectos curriculares

**BLOQUE I : DESARROLLO CONCEPTUAL**

**OBJETIVOS**

*Los marcos legal , conceptual y pedagógico :*

1. Conocer los aspectos básicos del marco legal actual y su proyección en la actividad docente.
2. Análisis conceptual de la evaluación , desde la perspectiva de la reforma educativa :
  - ☐ La evaluación como proceso de observación.
  - ☐ Análisis de los fundamentos pedagógicos de la propuesta de evaluación de la reforma.
  - ☐ Desarrollo conceptual de criterio de evaluación.

**CONTENIDOS**

- a) Normativa que regula la evaluación de los aprendizajes.
- b) Distintas decisiones que sobre la evaluación hay que tomar en un centro educativo.
- c) Los aspectos preceptivos de la evaluación en la legislación vigente y su proyección en la planificación curricular.
- d) La evaluación como observación del proceso de enseñanza – aprendizaje
- e) Los objetivos de aprendizaje ( capacidades de los alumnos ) , como objeto de la evaluación.
- f) Evaluación y reforma: Criterios en los decretos.
- g) Clases de evaluación :
  - ☐ Criterial o comparativa: La alternativa.
  - ☐ Inicial, procesual y sumativa.

## BLOQUE II : LA EVALUACIÓN EN LOS PROYECTOS CURRICULARES

### OBJETIVOS

1. *Asumir el concepto de evaluación como proceso de observación del hecho docente.*
2. *Sensibilizar al profesorado del paralelismo entre organización del aprendizaje y sistematización del seguimiento.*
3. *Conocer un modelo de elaboración de criterios de evaluación para los ciclos.*
4. *Ejemplificación de criterios de evaluación por áreas para cada ciclo.*
5. *Desarrollo conceptual y ejemplificación de un modelo de criterios de promoción.*
6. *La evaluación de factores condicionantes del aprendizaje :*
  - *Elaborar criterios de evaluación de la planificación curricular*
  - *Elaborar criterios de evaluación de la práctica docente*
  - *Elaborar criterios de evaluación de materiales curriculares*

### CONTENIDOS

- a) Evaluación y reforma: Criterios en los decretos.
- b) Qué evaluar :
  - Las capacidades, objeto de evaluación.
  - El ciclo, período para evaluar.
  - Los objetivos de áreas para el ciclo, el referente.
- c) Clases de evaluación :
  - Criterial o comparativa: La alternativa.
  - Inicial, procesual y sumativa.
- d) Criterios de evaluación :
  - Evaluación, calificación y promoción.
  - Criterios de etapa.
  - Criterios de ciclos.
- e) Los informes de evaluación.
- f) La promoción de alumnos :
  - Criterios de promoción de ciclo y área
- g) Cómo evaluar.
- h) Cuándo evaluar.

### METODOLOGÍA

DE CADA EPÍGRAFE SE DESARROLLARÁ UNA CUÁDRUPLE ACTUACIÓN :

1. PLANTEAMIENTOS PRECEPTIVOS
2. PROPUESTA DE MODELOS
3. EJEMPLIFICACIONES
4. TRABAJO DE EQUIPOS

FORMACIÓN PREVIA NECESARIA :

- OBJETIVOS DE APRENDIZAJE CONCEBIDOS EN TÉRMINOS DE CAPACIDADES.
- CONOCIMIENTO DE LOS PLANTEAMIENTOS QUE EL DECRETO CURRICULAR DE LA ETAPA HACE RESPECTO A ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.
- CONCEPTO Y ESTRUCTURA DE PROYECTO CURRICULAR

**ANEXO 7: Cuestionarios para la evaluación de la práctica docente. Elaborados en el Curso de Formación “La evaluación en el Proyecto Curricular” celebrado del 02/02/2000 al 01/06/2000**

**CP JESÚS ARAMBURU. VALDETORRES DE JARAMA. MADRID**

## **EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

### **ÁMBITO: PREPARACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE**

#### **INDICADORES E ITEMS PARA SU VALORACIÓN**

#### **A) SECUENCIACIÓN CORRECTA DE LAS U. DIDÁCTICAS.**

1. ¿Secuencio de forma correcta las UD?

#### **B) TIPO DE ACTIVIDADES PLANIFICADAS.**

2. ¿Planifico actividades de motivación para cada UD?
3. ¿Planifico actividades de refuerzo para cada UD?
4. ¿Planifico actividades de ampliación para cada UD?
5. ¿Preveo con antelación las actividades de evaluación?
6. ¿Tengo elaborados de antemano los instrumentos de evaluación?

#### **C) RELACIONES ENTRE UD.**

7. ¿Busco en cada UD la relación con otras áreas?
8. ¿Me coordino con los profesores de nivel y ciclo en este aspecto?
9. ¿Programo y elaboro UD que relacionen diversas áreas?

#### **D) PREVISIÓN DE ACTIVIDADES POR AUSENCIA DEL PROFESOR.**

10. ¿Dejo trabajo preparado en previsión de cualquier incidencia?

#### **E) TEMPORALIZACIÓN.**

11. ¿Preveo el tiempo para cada UD?
12. ¿Planifico un tiempo extra para cubrir necesidades de las UD?
13. ¿He tenido que variar la temporalización prevista?

#### **F) PLANIFICACIÓN Y UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS**

14. Planifico la utilización de los espacios como recurso didáctico?
15. ¿Preveo con antelación la disponibilidad del espacio?
16. ¿Ha sido adecuada la elección del espacio para la actividad planeada? ¿?
17. ¿Conozco los recursos que existen en el centro?
18. ¿Manejo con facilidad los medios de los que dispongo?
19. ¿Utilizo los recursos externos al centro?
20. ¿Utilizo algunos recursos personales externos al centro?

#### **G) PREPARACIÓN DE MATERIAL**

21. ¿Tengo preparado antes de comenzar la clase el material que necesito?
22. ¿Me planteo modificar los materiales en función del resultado que me han dado?

#### **H) CUMPLIMIENTO DEL HORARIO.**

23. ¿Comienzo con puntualidad las clases?
24. ¿Aprovecho la totalidad del tiempo de la sesión?

#### **I) PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES.**

25. Nº de actividades extraescolares realizadas y no previstas en la PGA.
26. Nº de actividades extraescolares planificadas en la PGA y no realizadas.
27. Nº de actividades extraescolares planificadas en la PGA y realizadas.

**CEIP JESÚS ARAMBURU. VALDETORRES DE JARAMA. MADRID**

**EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

**ÁMBITO: PREPARACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE**

**(Cuestionario para profesores)**

**A) SECUENCIACIÓN CORRECTA DE LAS U. DIDÁCTICAS.**

**ESCALA DE ESTIMACIÓN:**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>NUNCA</b>	<b>A VECES</b>	<b>SIEMPRE</b>

<b>Nº</b>	<b>ITEM</b>	<b>VALORACIÓN:</b>
1	¿Secuencio de forma correcta las UD?	

**COMENTARIOS Y OBSERVACIONES:**

--

**B) TIPO DE ACTIVIDADES PLANIFICADAS.**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>NUNCA</b>	<b>A VECES</b>	<b>SIEMPRE</b>

<b>Nº</b>	<b>ITEM</b>	<b>VALORACIÓN:</b>
2	¿Planifico actividades de motivación para cada UD?	
3	¿Planifico actividades de refuerzo para cada UD?	
4	¿Planifico actividades de ampliación para cada UD?	
5	¿Preveo con antelación las actividades de evaluación?	
6	¿Tengo elaborados de antemano los instrumentos de evaluación?	

**COMENTARIOS Y OBSERVACIONES:**

--

### C) RELACIONES ENTRE UD.

7. ¿Busco en cada UD la relación con otras áreas?

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Siempre
-------	---	---	---	---	---	---	---	---------

8. ¿Me coordino con los profesores de nivel y ciclo en este aspecto?

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Siempre
-------	---	---	---	---	---	---	---	---------

9. ¿Programo y elaboro UD que relacionen diversas áreas?

Nunca	1	2	3	4	5	6	7	Siempre
-------	---	---	---	---	---	---	---	---------

COMENTARIOS Y OBSERVACIONES:

[illegible]

**EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE**  
**ÁMBITO: COORDINACIÓN DOCENTE**  
**INDICADORES E ITEMS PARA SU VALORACIÓN**

**COORDINACIÓN DE CICLO.**

**A) FUNCIONES DE LOS EQUIPOS DE CICLO:**

1. ¿Se formulan propuestas relativas a la elaboración o revisión de la PGA, PC y PEC.
2. ¿Se organizan y llevan a cabo actividades extraescolares y complementarias en el seno del Ciclo.
3. ¿Se plantea la evaluación de la práctica docente en el ámbito del ciclo?
4. ¿Las reuniones de ciclo resuelven las necesidades de comunicación en lo relativo a la docencia?
5. ¿Son eficaces las reuniones de ciclo?

**B) FUNCIONES DE LOS COORDINADORES DE CICLO:**

6. ¿Coordina las funciones de tutoría de los alumnos de ciclo?
7. ¿Coordina la enseñanza en el ciclo en el marco del PC?
8. ¿Recoge los acuerdos del equipo en las correspondientes actas?
9. ¿Transmite el coordinador al resto de compañeros la información que le llega?
10. ¿Informa al resto de los coordinadores de los acuerdos de ciclo que les afectan?
11. Forma de designación de los coordinadores de ciclo.

**C) COORDINACIÓN INTERCICLOS**

12. ¿Se realizan reuniones interciclos para coordinar aspectos curriculares?
13. ¿Se realizan reuniones de los coordinadores de ciclo con el jefe de estudios?
14. ¿Se llevan a las reuniones interciclos las propuestas de los diversos ciclos?
15. ¿Se realizan actividades en agrupamientos internivelares o interciclos?

**D) TEMPORALIZACIÓN DE LAS REUNIONES:**

16. Número de reuniones mensuales de los equipos de ciclo.
17. Número de reuniones trimestrales entre los distintos ciclos.

## **COORDINACIÓN ENTRE TUTORES Y OTROS PROFESIONALES**

### **E) COORDINACIÓN ENTRE TUTORES Y ESPECIALISTAS DE ÁREA.**

- 18. ¿Se mantiene al menos una reunión semanal?
- 19. ¿Se tratan los diversos casos? ¿?
- 20. ¿Son contactos provechosos para ambas partes?

### **F) COORDINACIÓN ENTRE TUTORES IMPLICADOS Y ESPECIALISTA EN PT.**

- 21. Frecuencia de las reuniones.
- 22. Grado de colaboración entre ambos.
- 23. Eficacia de las reuniones y grado de satisfacción de ambos.

### **G) COORDINACIÓN ENTRE TUTORES IMPLICADOS Y ESPECIALISTA EN AL.**

- 24. Frecuencia de las reuniones.
- 25. Grado de colaboración entre ambos.
- 26. Eficacia de las reuniones y grado de satisfacción de ambos.

### **H) COORDINACIÓN ENTRE TUTORES IMPLICADOS Y PROFESORES DE APOYO.**

- 27. Grado de intercambio de información.
- 28. Nivel de conocimiento de la programación del tutor por parte del profesor de apoyo.
- 29. Orientaciones del tutor sobre objetivos y contenidos a trabajar.
- 30. Nivel de satisfacción por ambas partes respecto a la colaboración mutua

## **COORDINACIÓN GENERAL EN EL CENTRO**

### **I) FUNCIONES DE COORDINACIÓN DEL JEFE DE ESTUDIOS.**

- 31. ¿Propone temas a tratar en las reuniones de los equipos de ciclo?
- 32. Recoge y coordina las propuestas de los equipos de ciclo?
- 33. ¿Recoge y sintetiza la situación de la coordinación docente en el centro?
- 34. ¿Coordina las actividades de formación del profesorado junto con el representante en el CPR?

### **J) SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO RESPECTO DE LA COORDINACIÓN INTERNA.**

- 35. ¿El clima de relaciones favorece la coordinación interna?
- 36. ¿Cuál es el grado de satisfacción general respecto de la coordinación?



**CEIP JESÚS ARAMBURU. VALDETORRES DE JARAMA. MADRID**

**EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

**ÁMBITO: COORDINACIÓN DOCENTE**

**(Cuestionario para profesores)**

**CEIP JESÚS ARAMBURU. VALDETORRES DE JARAMA. MADRID**

**EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

**ÁMBITO: COORDINACIÓN DOCENTE**

**(Cuestionario para profesores)**

**CEIP JESÚS ARAMBURU. VALDETORRES DE JARAMA. MADRID**

**EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

**ÁMBITO: COORDINACIÓN DOCENTE**

**(Cuestionario para profesores)**

**CEIP JESÚS ARAMBURU. VALDETORRES DE JARAMA. MADRID**

**EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

**ÁMBITO: COORDINACIÓN DOCENTE**

**(Cuestionario para profesores)**

### A) FUNCIONES DE LOS EQUIPOS DE CICLO:

**ESCALA DE ESTIMACIÓN:**

1	2	3	4	5
NO	MÁS BIEN NO	A MEDIAS	MÁS BIEN SÍ	SÍ

Nº	ITEM	VALORACIÓN:
1	¿Se formulan propuestas relativas a la elaboración o revisión de la PGA, PC y PEC	
2	¿Se organizan y llevan a cabo actividades extraescolares y complementarias en el seno del Ciclo.	
3	¿Se plantea la evaluación de la práctica docente en el ámbito del ciclo?	
4	¿Las reuniones de ciclo resuelven las necesidades de comunicación en lo relativo a la docencia?	
5	¿Son eficaces las reuniones de ciclo?	

## OTRAS VALORACIONES:

--

## B) FUNCIONES DE LOS COORDINADORES DE CICLO:

Nº	ITEM	VALORACIÓN:
1	¿Coordina las funciones de tutoría de los alumnos de ciclo?	
2	¿Coordina la enseñanza en el ciclo en el marco del PC?	
3	¿Recoge los acuerdos del equipo en las correspondientes actas?	
4	¿Transmite el coordinador al resto de compañeros la información que le llega?	
5	¿Informa al resto de los coordinadores de los acuerdos de ciclo que les afectan?	

### OTRAS VALORACIONES:

--

### TEMAS TRABAJADOS EN LAS REUNIONES DE CICLO:

Anota tres temas de los trabajados en las reuniones de ciclo y que hayan sido de especial interés:

Anota tres temas que no se hayan tratado en las reuniones de ciclo y que te parezca que hubieran tenido especial interés:

## C) SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO RESPECTO DE LA COORDINACIÓN INTERNA.

¿El clima de relaciones favorece la coordinación interna?

1	2	3	4	5
NO	MÁS BIEN NO	A MEDIAS	MÁS BIEN SÍ	SÍ

¿Cuál es tu grado de satisfacción respecto de la coordinación?

1	2	3	4	5
NINGUNO-A	ESCASO-A	SUFICIENTE	BASTANTE	MUCHO-A

**CEIP JESÚS ARAMBURU. VALDETORRES DE JARAMA. MADRID**

**EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

**ÁMBITO: COORDINACIÓN DOCENTE**

**(Cuestionario para coordinadores de ciclo)**

**A) COORDINACIÓN INTERCICLOS:**

<b>Nº</b>	<b>ITEM</b>	<b>VALORACIÓN:</b>
1	¿Se realizan reuniones interciclos para coordinar aspectos curriculares?	
2	¿Se realizan reuniones de los coordinadores de ciclo con el jefe de estudios?	
3	¿Se realizan reuniones de los coordinadores de ciclo con el jefe de estudios?	
4	¿Se realizan actividades en agrupamientos internivelares o interciclos?	

**OTRAS VALORACIONES:**

--

## B) OTROS ASPECTOS:

Forma de designación del coordinador de ciclo:

Número de reuniones mensuales del equipo de ciclo:

Anota tres temas de los trabajados en las reuniones de ciclo y que hayan sido de especial interés:

Anota tres temas que no se hayan tratado en las reuniones de ciclo y que te parezca que hubieran tenido especial interés:

## C) FUNCIONES DE COORDINACIÓN DEL JEFE DE ESTUDIOS.

Nº	ITEM	VALORACIÓN:
1	¿Propone temas a tratar en las reuniones de los equipos de ciclo?	
2	¿Recoge y coordina las propuestas de los equipos de ciclo?	
3	¿Recoge y sintetiza la situación de la coordinación docente en el centro?	
4	¿Coordina las actividades de formación del profesorado junto con el representante en el CPR?	

ANEXO 8:

**CEIP Cardenal Cisneros. Torrelaguna. Madrid**

**EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DEL COLEGIO**  
**(Cuestionario para los profesores)**  
**Mayo 2.002**

Este cuestionario se ha diseñado con el objeto de valorar el funcionamiento del colegio desde el punto de vista de los profesores. El equipo directivo realizará la corrección del mismo y os transmitirá las conclusiones más importantes.

El cuestionario es **anónimo e individual**.

Hay dos tipos de preguntas, las primeras (de la 1ª a la 15ª) en las que debes de valorar de 1 a 4, con una cruz, diferentes aspectos del funcionamiento del colegio (salvo que se especifique, las preguntas se refieren a tu opinión sobre el funcionamiento del colegio en un determinado ámbito, no al de tu ciclo, aula o especialidad) y las dos últimas (26ª y 27ª) que son abiertas, en las que puedes expresar todas las ideas que desees. En las observaciones puedes realizar aclaraciones sobre las respuestas realizadas.

Hay que dejar el cuestionario antes del **miércoles 29 de mayo** en la conserjería del colegio.

Valora los siguientes aspectos del funcionamiento del colegio de 1 a 4 marcando el número elegido con una cruz.

1ª La coordinación entre los profesores que dan clase a un mismo nivel (entre los tutores).....	1 2 3 4
2ª La coordinación entre los distintos profesores que dan clase a un mismo grupo (tutor y especialistas) .....	1 2 3 4
3ª La coordinación entre los profesores de un mismo ciclo.....	1 2 3 4
4ª La coordinación entre los profesores tutores y los de apoyo.....	1 2 3 4
5ª La convivencia entre los alumnos del colegio.....	1 2 3 4
6ª La convivencia entre los profesores del colegio .....	1 2 3 4
7ª La relación humana entre el equipo directivo y los profesores.....	1 2 3 4
8ª El comportamiento de los alumnos.....	1 2 3 4
9ª Los trabajos de coordinación de la Comisión de Coordinación Pedagógica	1 2 3 4
10ª La utilidad de los trabajos de la Comisión de Coordinación Pedagógica	1 2 3 4

11ª La labor realizada por el coordinador de tú ciclo.....	1 2 3 4
12ª La puesta en marcha de actividades complementarias .....	1 2 3 4
13ª La coherencia de las actividades complementarias y con las del aula...	1 2 3 4
14ª La organización de las actividades de todo el colegio (Navidad, Carnaval, Día del libro, Revista...).....	1 2 3 4
15ª La puesta en marcha de actividades destinadas a la consecución de los objetivos de la PGA por parte del Equipo Directivo.....	1 2 3 4
16ª La puesta en marcha de actividades destinadas a la consecución de los objetivos de la PGA por parte de tú ciclo .....	1 2 3 4
17ª La organización de las sustituciones del profesorado ausente. ....	1 2 3 4
18ª La organización de las sesiones de apoyo (de ciclo y de especialistas)....	1 2 3 4
19ª El traslado de información relevante desde el equipo directivo al Claustro	1 2 3 4
20ª El traslado de información por parte de la representante en el Centro de Profesores y de Recursos (CPR).....	1 2 3 4
21ª El interés y la colaboración de los padres en la educación de sus hijos	1 2 3 4
22ª La relación entre padres y profesores.....	1 2 3 4
23ª La participación de los padres en diversas actividades del colegio.....	1 2 3 4
24ª El rendimiento académico de los alumnos.....	1 2 3 4
25ª El progreso de los alumnos que reciben apoyos (especialistas o/y de ciclo)	1 2 3 4

26ª ¿Qué aspectos del funcionamiento del colegio durante el presente curso han sido los más destacables?

27ª ¿Qué aspectos del funcionamiento del colegio durante el presente curso son los que admiten un mayor margen de mejora?

## **Cuestionario sobre el funcionamiento del colegio (Padres).**

Contestando a las preguntas siguientes colaboran en la valoración del funcionamiento del colegio durante este curso y, por tanto, nos ayudarán a mejorar el funcionamiento del mismo.

El cuestionario es anónimo e individual y una vez completado hay que entregarlo en la **conserjería** del colegio antes del **viernes 31 de mayo**.

Las preguntas, excepto la última, deben contestarlas señalando con una cruz la opción elegida:

**M:** Mal    **R:** Regular    **B:** Bien    **MB:** Muy Bien

Si entienden que no tienen información suficiente para responder a alguna, no lo hagan.

Su colaboración es muy importante, muchas gracias.

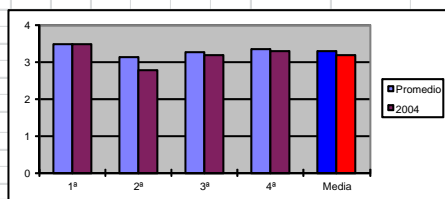
- |   |          |
|---|----------|
| 1. La información que recibimos a través del boletín de notas                       | M R B MB |
| 2. La información sobre aspectos generales de funcionamiento del colegio            | M R B MB |
| 3. La atención que recibimos del personal del colegio                               | M R B MB |
| 4. La relación que tenemos con los profesores de nuestros hijos                     | M R B MB |
| 5. La convivencia entre los alumnos del colegio                                     | M R B MB |
| 9. El trabajo del equipo directivo (director, jefe de estudios y secretario).       | M R B MB |
| 10. La actuación de los profesores en la resolución de los conflictos con alumnos.  | M R B MB |
| 11. Las entrevistas con el tutor de nuestros hijos                                  | M R B MB |
| 9. Información recibida sobre cómo colaborar en la educación de nuestros hijos      | M R B MB |
| 10. La ayuda que prestan ustedes a sus hijos en los asuntos escolares               | M R B MB |
| 11. La enseñanza que reciben nuestros hijos   | M R B MB |
| 12. Los resultados escolares que consiguen los alumnos                              | M R B MB |
| 13. El mantenimiento de las instalaciones del colegio                               | M R B MB |
| 14. La limpieza del colegio   | M R B MB |
| 15 El funcionamiento del servicio de comedor (contesten si lo utilizan)             | M R B MB |
| 16 El funcionamiento del transporte escolar (respondan, sólo, los de Redueña)       | M R B MB |
| 17 La organización de las actividades del extraescolares                            | M R B MB |
| 18 La organización de las actividades deportivas                                    | M R B MB |
| 19. A su juicio ¿qué es lo que mejor y lo que peor funciona del colegio, y por qué? |          |



## ANEXO 9: GRÁFICAS COMPARADAS DE LOS CUESTIONARIOS DE PROFESORES (1997-2004)

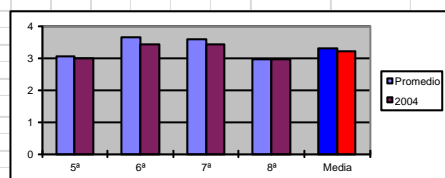
### Coordinación (1ª a 4ª)

	Promedio	2004	2003	2002	1997	1998	1999	2000	2001
1ª	3,47	3,47	3,45	3,65	3,30	3,33	3,32	3,6	3,6
2ª	3,11	2,78	3,05	3,22	3,21	2,86	3,05	3,4	3,3
3ª	3,25	3,18	3,33	3,59	2,88	2,95	3,21	3,3	3,53
4ª	3,33	3,29	3,41	3,47	3,20	3,09	3,2	3,7	3,28
Media	3,29	3,18	3,31	3,48	3,15	3,06	3,20	3,50	3,43



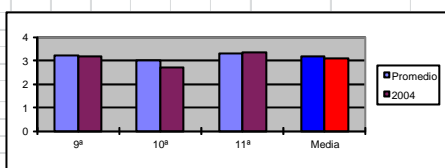
### Convivencia (5ª a 8ª)

	Promedio	2004	2003	1997	1998	1999	2000	2001	2002
5ª	3,04	3	3,05	3,04	2,95	3	3,14	2,95	3,17
6ª	3,65	3,42	3,19	3,56	3,59	3,75	3,91	3,85	3,89
7ª	3,58	3,42	3,45	3,40	3,47	3,8	3,64	3,70	3,78
8ª	2,96	2,95	3	2,88	3,05	2,95	3,05	2,95	2,83
Media	3,31	3,20	3,17	3,22	3,27	3,38	3,44	3,36	3,42



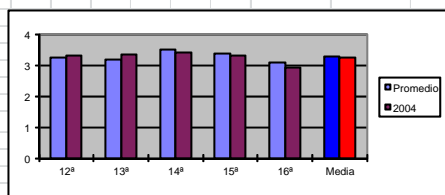
### CCP y coordinadores (9ª a 11ª)

	Promedio	2004	2003	1997	1998	1999	2000	2001	2002
9ª	3,22	3,18	3,33	2,95	3,05	3,11	3,45	3,41	3,24
10ª	3,01	2,72	3,17	2,50	2,67	3	3,35	3,39	3,24
11ª	3,29	3,32	3,41	2,95	3,05	3	3,48	3,61	3,47
Media	3,17	3,07	3,30	2,80	2,92	3,04	3,43	3,47	3,32



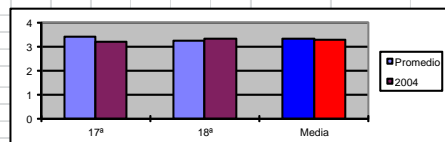
### Actividades (12ª a 16ª)

	Promedio	2004	2003	1997	1998	1999	2000	2001	2002
12ª	3,27	3,32	3,45	3,00	3,24	3,26	3,29	3,26	3,32
13ª	3,19	3,37	3,30	2,83	3,20	3,11	3,4	3,10	3,22
14ª	3,54	3,42	3,32	3,32	3,78	3,65	3,6	3,70	3,53
15ª	3,40	3,32	3,30	3,24	3,61	3,39	3,4	3,58	3,37
16ª	3,11	2,94	3,17	2,76	2,75	3,28	3,3	3,26	3,44
Media	3,30	3,27	3,31	3,03	3,32	3,34	3,40	3,38	3,38



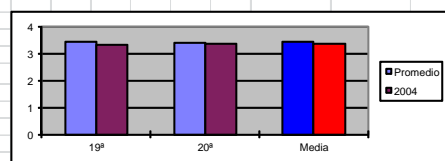
### Organización (17ª y 18ª)

	Promedio	2004	2003	1997	1998	1999	2000	2001	2002
17ª	3,44	3,24	2,93	3,63	3,35	3,63	3,7	3,37	3,67
18ª	3,26	3,33	3,19	3,20	3,15	3,28	3,3	3,06	3,56
Media	3,35	3,29	3,06	3,42	3,25	3,46	3,50	3,22	3,62



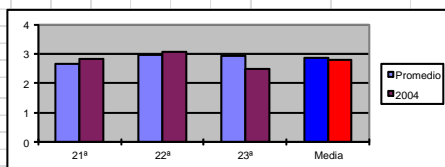
### Información (19ª y 20ª)

	Promedio	2004	2003	1997	1998	1999	2000	2001	2002
19ª	3,44	3,32	3,19	3,4	3,41	3,55	3,3	3,55	3,78
20ª	3,40	3,35	3,55	3,48	3,52	3,4	3,4	3,25	3,22
Media	3,42	3,34	3,37	3,44	3,47	3,48	3,35	3,40	3,50



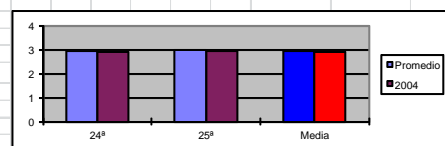
### Padres (21ª a 23ª)

	Promedio	2004	2003	1997	1998	1999	2000	2001	2002
21ª	2,67	2,83	2,58	2,50	2,62	2,68	3	2,58	2,56
22ª	2,97	3,06	2,95	2,83	2,90	2,68	3,13	3	3,22
23ª	2,93	2,5	2,9	3,04	2,95	3	3,15	2,9	3
Media	2,86	2,80	2,81	2,79	2,82	2,79	3,09	2,83	2,93



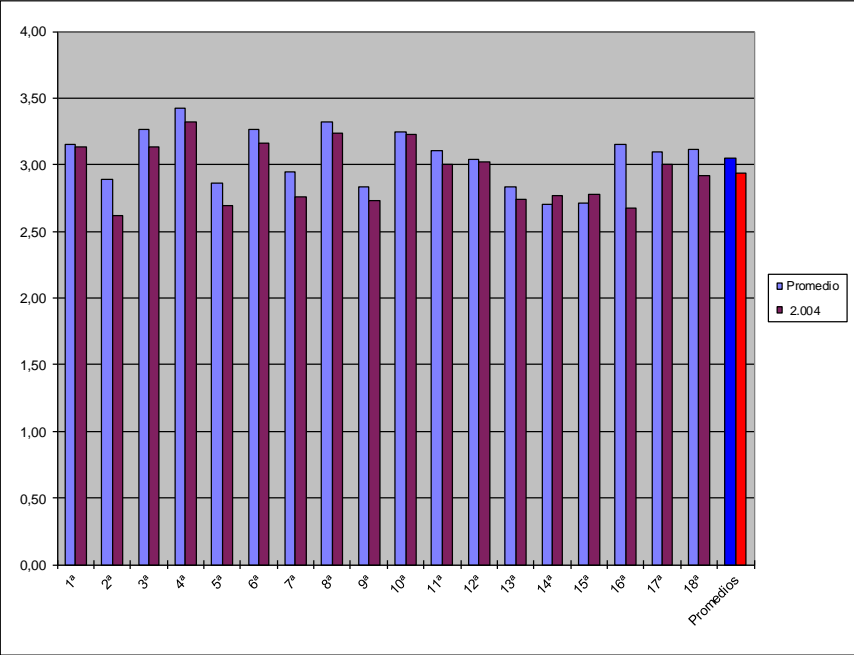
### Rendimiento (24ª y 25ª)

	Promedio	2004	2003	1997	1998	1999	2000	2001	2002
24ª	2,95	2,89	3	2,86	2,95	3,05	3,15	2,84	2,89
25ª	2,96	2,94	2,89	2,60	2,95	2,79	3,5	2,94	3,06
Media	2,96	2,92	2,95	2,73	2,95	2,92	3,33	2,89	2,98



Gráficas comparadas de los cuestionarios de padres del 98 al 2004

	Promedio	2.004
1ª	3,15	3,13
2ª	2,89	2,62
3ª	3,27	3,13
4ª	3,42	3,32
5ª	2,87	2,69
6ª	3,26	3,16
7ª	2,95	2,76
8ª	3,32	3,24
9ª	2,84	2,73
10ª	3,25	3,23
11ª	3,10	3,00
12ª	3,04	3,02
13ª	2,83	2,74
14ª	2,70	2,77
15ª	2,71	2,78
16ª	3,15	2,67
17ª	3,10	3,00
18ª	3,11	2,92
Promedios	3,05	2,94



## ANEXO 10:

### **CEIP Cardenal Cisneros. Torrelaguna (Madrid)**

#### **EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y DE LA PRÁCTICA DOCENTE. TERCER CICLO DE PRIMARIA.**

Algunos de los aspectos a los que atenderá son los siguientes:

- a) Organización y coordinación del equipo. Grado de definición. Distinción de responsabilidades.
- b) Planificación de las tareas. Dotación de medios y tiempos. Distribución de medios y tiempos. Selección del modo de elaboración.
- c) Participación. Ambiente de trabajo y participación. Clima de consenso y aprobación de acuerdos. Implicación de los miembros. Proceso de integración en el trabajo. Relación e implicación de los padres. Relación entre los alumnos, y entre los alumnos y los profesores.

Revisemos algunos de los procedimientos e instrumentos existentes para evaluar el proceso de enseñanza:

- Cuestionarios:
  - A los alumnos.
  - A los padres.
- Intercambios orales:
  - Entrevista con alumnos.
  - Debates.
  - Entrevistas con padres.
  - Reuniones con padres.
- Observador externo.
- Resultados del proceso de aprendizaje de los alumnos.

#### **EVALUACIÓN DE LAS PROGRAMACIONES DE AULA**

A fin de establecer una evaluación plena de todo el proceso se evaluarán los siguientes indicadores:

- Desarrollo en clase de la programación.
- Relación entre objetivos y contenidos.
- Adecuación de objetivos y contenidos con las necesidades reales.
- Adecuación de medios y metodología con las necesidades reales.

ANEXO 11:

**CEIP Cardenal Cisneros. Torrelaguna (Madrid)**

**CUESTIONARIO SOBRE LA VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

Este cuestionario es anónimo e individual, mide la implicación del docente en cada uno de estos indicadores; se realizará un volcado de datos y se incluirá como un solo documento en la memoria final de curso.

Entregar en la urna que se encuentra en conserjería, **antes del miércoles 27 de junio**

Valora los siguientes indicadores marcando de 1 a 4 (1: Nada satisfactorio; 2: Poco Satisfactorio; 3 Satisfactorio; 4 Muy Satisfactorio).

INDICADORES		VALORACIÓN				OBSERVACIONES Y PROPUESTAS
PREPARACIÓN						
1	Realizo la programación de mi actividad educativa teniendo como referencia el Currículo de Ciclo.	1	2	3	4	
2	Planteo y secuencio objetivos, contenidos, estrategias, actividades y recursos de forma progresiva y adecuada a las características del grupo, en las distintas áreas.	1	2	3	4	
3	Establezco criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación.	1	2	3	4	
4	Me coordino con mi equipo de ciclo para realizar las programaciones didácticas, así como las actividades complementarias y extraescolares.	1	2	3	4	
5	Planifico mi actividad educativa de forma coordinada con el resto del profesorado (ya sea por nivel, ciclo, interciclo y profesores de apoyo).	1	2	3	4	
6	Realizo una evaluación inicial a principio de curso para ajustar la programación a los conocimientos previos del alumnado.	1	2	3	4	
7	Reviso el expediente del alumnado, y/o pido información a otros profesores sobre los antecedentes académicos.	1	2	3	4	
8	Recabo y actualizo información de las familias a principio de curso.	1	2	3	4	
9	Elaboro los DIAC junto con el equipo de orientación y el equipo de profesores.	1	2	3	4	
DESARROLLO						
1	Planteo y propongo un plan de trabajo, explicando su finalidad, antes de cada unidad, a partir de situaciones introductorias previas al tema que se va a tratar.	1	2	3	4	
2	Relaciono los contenidos y actividades con los conocimientos previos de mis alumnos, así como con sus intereses, partiendo de sus propias experiencias.	1	2	3	4	
3	Propongo a mis alumnos actividades variadas (de introducción, de motivación, de desarrollo, de síntesis, de consolidación, de recuperación, de ampliación y de evaluación), que aseguran la adquisición de los objetivos didácticos previstos y las competencias básicas.	1	2	3	4	

4	Adopto distintos agrupamientos en función del momento, de la tarea a realizar, de los recursos a utilizar, etc., manteniendo siempre un adecuado clima de trabajo.	1	2	3	4	
5	Utilizo recursos didácticos variados (audiovisuales, informáticos, técnicas de aprender a aprender...), tanto para la presentación de los contenidos como para la práctica de los alumnos, favoreciendo el uso autónomo por parte de los mismos.	1	2	3	4	
6	Distribuyo el tiempo adecuadamente: (breve tiempo de exposición y el resto del mismo para las actividades que los alumnos realizan en la clase).	1	2	3	4	
7	Participo en las actividades complementarias y generales del centro programadas.	1	2	3	4	
8	Realizo una revisión del trabajo diario y los deberes de casa.	1	2	3	4	
9	Mantengo reuniones con el equipo de profesores de mi grupo-clase, para intercambiar información.	1	2	3	4	
10	Doy información de los progresos conseguidos así como de las dificultades encontradas, a través de la agenda o de reuniones con las familias.	1	2	3	4	
11	Asisto a reuniones de ciclo, claustros y sesiones de evaluación.	1	2	3	4	
12	Participo en las decisiones de ciclo, claustro, etc. y propongo ideas.	1	2	3	4	
<b>EVALUACIÓN</b>						
1	Aplico criterios de evaluación en cada uno de los temas de acuerdo con el Currículo y las programaciones de área.	1	2	3	4	
2	Utilizo suficientes criterios de evaluación que atiendan de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos y competencias básicas.	1	2	3	4	
3	Utilizo sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información (registro de observaciones, carpeta del alumno, ficha de seguimiento, diario de clase, tablón de anuncio,...)	1	2	3	4	
4	Corrijo y explico -habitual y sistemáticamente- los trabajos y actividades de los alumnos y doy pautas para la mejora de sus aprendizajes.	1	2	3	4	
5	Uso estrategias y procedimientos de autoevaluación y coevaluación en grupo que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación.	1	2	3	4	
6	Utilizo diferentes medios para informar a padres, profesores y alumnos (sesiones de evaluación, boletín de información, reuniones colectiva, entrevistas individuales, asambleas de clase...) de los resultados de la evaluación.	1	2	3	4	



**ANEXO 12: CUESTIONARIO SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL COLEGIO  
PARA FAMILIAS.  
CEIP CARDENAL CISNEROS (TORRELAGUNA).**

**CUESTIONARIO SOBRE FUNCIONAMIENTO PARA FAMILIAS  
CURSO 2013/14**

Contestando a las preguntas siguientes colaboran en la valoración del funcionamiento del colegio durante este curso y, por tanto, nos ayudarán a mejorar el funcionamiento del mismo.

El cuestionario es **anónimo** e individual y una vez completado hay que **entregarlo en la conserjería** situada en el edificio de primaria **antes del Viernes 6 de junio.**

Las preguntas, excepto la última, deben contestarlas señalando la opción elegida:

**M:** Mal      **R:** Regular      **B:** Bien      **MB:** Muy Bien

Si entienden que no tienen información suficiente para responder a alguna, no lo hagan. Su colaboración es muy importante, gracias anticipadas.

1. La información que recibimos a través del boletín de notas.	M	R	B	MB
2. La información sobre aspectos generales de funcionamiento del colegio.	M	R	B	MB
3. La atención que recibimos del personal del colegio.	M	R	B	MB
4. La relación que tenemos con los profesores de nuestros hijos.	M	R	B	MB
5. La convivencia entre los alumnos del colegio.	M	R	B	MB
6. El trabajo del Equipo Directivo (Directora, Jefa de Estudios y Secretaria).	M	R	B	MB
7. La actuación de los profesores en la resolución de los conflictos con alumnos.	M	R	B	MB
8. Las entrevistas con el tutor de nuestros hijos.	M	R	B	MB
9. Información recibida sobre cómo colaborar en la educación de nuestros hijos.	M	R	B	MB
10. La ayuda que prestan ustedes a sus hijos en los asuntos escolares.	M	R	B	MB
11. La enseñanza que reciben sus hijos.	M	R	B	MB
12. Los resultados escolares que consiguen los alumnos.	M	R	B	MB
13. El mantenimiento de las instalaciones del colegio.	M	R	B	MB
14. Limpieza del colegio.	M	R	B	MB
15. El funcionamiento del servicio de comedor (contesten si lo utilizan).	M	R	B	MB
16. El funcionamiento del transporte escolar (respondan sólo los de Redueña).	M	R	B	MB
17. El funcionamiento de las salidas y actividades complementarias.	M	R	B	MB
18. La jornada escolar.	M	R	B	MB
19. A su juicio ¿qué es lo que mejor y lo que peor funciona del colegio, y por qué?				

## ANEXO 13: ÍNDICE PARA HACER LA MEMORIA DEL CURSO 2013-2014.

CEIP CARDENAL CISNEROS  
C/ Fray José de Almonacid nº 13  
28180 Torrelaguna

Dirección del Área Territorial de Madrid-Norte  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN



Comunidad de Madrid

### 2. EVÁLUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

#### 2.2. .... CICLO

2.2.1. Valoración de coordinación del equipo docente.

2.2.2. Grado de consecución de los objetivos.

- Conseguidos:
- En proceso:

2.2.3. Causas (Disfunciones y logros).

- Logros:
- Disfunciones:

2.2.4. Análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados académicos de los alumnos del ciclo.

#### 2.2.5. Valoración de las programaciones didácticas :

    \*2.2.5.1 Grado de coordinación (nivel, ciclo, interniveles)

    2.2.5.2 Grado de adecuación de los objetivos, contenidos, metodología e instrumentos de evaluación. \*(especificar los criterios de calificación y evaluación)

    2.2.5.3. Aspectos de mejora.

2.2.6. Valoración de las dificultades de los acnee respecto a la programación.

2.2.7. Análisis de la metodología utilizada.

2.2.8. Propuestas de mejora. \*(con vistas a PGA 14-15)

2.2.9. Valoración en las distintas áreas de los niveles alcanzados en comprensión lectora. Inclusión de las estrategias de comprensión lectora en las distintas áreas de conocimiento.

2.2.10. Relación con las familias.

2.2.11. Plan de actividades extraescolares y complementarias \*(aportar fases: preparación, búsqueda de material, vinculación curricular...)

2.2.12. Valoración de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza de las distintas áreas.

\*2.2.13 Plan específico de mejora de los resultados académicos (3er trimestre)

**ANEXO 14: REGISTRO MENSUAL DE ACTIVIDADES (TUTOR). PAT DEL CEIP CARDENAL CISNEROS DE TORRELAGUNA,**

**Este documento pretende facilitar la tarea de evaluación del Plan de Acción Tutorial por parte del tutor. Se recogen todas las actividades planteadas en el Plan en función de la temporalización prevista. Únicamente pretende registrar las actividades realizadas y las opiniones / valoraciones del tutor. Es un documento individual y puede ayudar a la evaluación que realizan los ciclos a final de curso.**

<b>TEMPORALIZACIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA</b>			
<b>ACTIVIDADES DE SEPTIEMBRE</b>			
<b>1. ATENCIÓN A LOS ALUMNOS CONSIDERADOS INDIVIDUALMENTE.</b>	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
1.1. Revisión de los expedientes de los alumnos.			
1.2. Detección de alumnos con necesidades educativas especiales.			
1.3. Elaboración de programas adecuados para los alumnos con necesidades educativas especiales.			
<b>2. GRUPO CLASE.</b>	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
2.1. Actividades de acogida.			
2.2 Actividades de dinámica de grupo para fomentar el conocimiento y la aceptación.			
<b>3. COORDINACIÓN ENTRE PROFESIONALES</b>	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>



3.1. Participar en las reuniones de nivel y ciclo para preparar la programación anual.			
3.2 Reunión con los profesores de apoyo para tratar el plan de trabajo de los alumnos de integración y de compensatoria.			
3.3. Demanda al Equipo de Orientación de exploración psicopedagógica de los alumnos con necesidades educativas que lo requieran.			
<b>4. ATENCIÓN A LAS FAMILIAS</b>	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
4.1. Reunión inicial con las familias.			
4.2. Entrevistas individuales con familias de alumnos que lo soliciten o que se considere adecuado.			

<b>ACTIVIDADES DE OCTUBRE.</b>			
<b>1. ATENCIÓN A LOS ALUMNOS CONSIDERADOS INDIVIDUALMENTE.</b>	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
1.1.Detección de alumnos con necesidades educativas especiales.			
1.2.Elaboración de programas adecuados para los alumnos con necesidades educativas especiales.			
<b>2. GRUPO CLASE.</b>	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
2.1.Derechos y deberes de los alumnos.			

2.2.Reglamento de centro.			
2.3.Reglamento de aula.			
2.4.Elección de delegados / elección de responsables para diversas tareas.			
2.5.Programa de hábitos y técnicas de estudio. . Horario de clase, horario de estudio-trabajo personal en casa y de actividades que hacen por la tarde. . Condiciones ambientales para el estudio-trabajo personal en casa.			
3. COORDINACIÓN ENTRE PROFESIONALES.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
3.1.Participar en las reuniones de nivel y ciclo para preparar la programación anual.			
3.2.Reunión con los profesores de apoyo para tratar el plan de trabajo de los alumnos de integración y de compensatoria.			
3.3.Demanda al Equipo de Orientación de exploración psicopedagógica para los alumnos con necesidades educativas especiales que lo requieran.			
3.4.Reunión con los profesores de apoyo para planificar la atención de los alumnos que lo necesitan.			
3.5.Realizar la propuesta de alumnos para el programa PROA de Compensación Externa.			

3.6.Reunión de coordinación con los monitores del proyecto PROA.			
3.7.Reuniones de las diferentes comisiones de trabajo de profesores.			
4. ATENCIÓN A LAS FAMILIAS.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
4.1 Reunión inicial con familias (si no se hizo en septiembre).			
4.2. Entrevistas individuales con familias de alumnos que los soliciten o que se considere adecuado.			

<b>ACTIVIDADES DE NOVIEMBRE.</b>			
1. ATENCIÓN A LOS ALUMNOS CONSIDERADOS INDIVIDUALMENTE.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
1.1.Seguimiento de los programas de los alumnos con necesidades educativas especiales.			
1.2.Seguimiento de todos y cada uno de los alumnos.			

1.3.Entrevistas individuales con los alumnos que lo requieran o soliciten.			
2. GRUPO CLASE	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
2.1.Resolución de conflictos en clase (asambleas).			
2.2.Conocimiento de los alumnos. Valores, cualidades, circunstancias personales y familiares, uso del tiempo libre, aficiones. Actitud ante la clase, relación con los compañeros y con los profesores.			
2.3.Sociograma.			
2.4.Hábitos y técnicas de estudio y trabajo personal.			
3. COORDINACIÓN ENTRE PROFESIONALES.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
3.1.Participar en las reuniones de nivel y ciclo para realizar el seguimiento de la programación anual.			
3.2.Reunión con los profesores de apoyo para realizar el seguimiento de los alumnos de integración y de compensatoria.			
3.3.Elaboración y seguimiento de DIACs y materiales específicos.			
4. ATENCIÓN A LAS FAMILIAS.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
4.1.Entrevistas individuales con familias de alumnos que lo soliciten o que se considere necesario.			

<b>ACTIVIDADES DE DICIEMBRE.</b>
----------------------------------

1. ATENCIÓN A LOS ALUMNOS CONSIDERADOS INDIVIDUALMENTE.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
1.1.Seguimiento de programas adaptados a los alumnos con necesidades educativas especiales.			
1.2.Entrevistas individuales con los alumnos que lo requieran o soliciten.			
1.3.Seguimiento de cada uno de los alumnos.			
2. GRUPO CLASE.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
2.1. Asamblea como medio de discusión y decisión para debatir problemas y organizar planes de trabajo. Fiesta de Navidad.			
2.2. Actuar en los conflictos de orden académico o disciplinar que afecten a los alumnos del grupo.			
2.3. Preparar la evaluación, recordar el sistema y criterios de evaluación (cómo preparar exámenes y cómo se corrigen).			
2.4. Comentar los resultados de la evaluación, buscando propuestas de mejora.			
2.5. Cumplimentar los documentos del alumnado, recogiendo los datos de la primera evaluación.			
2.6. Temas transversales Educación para el consumo (la publicidad, en particular de los juguetes).			
3. COORDINACIÓN ENTRE PROFESIONALES.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>

3.1. Preparar y coordinar las sesiones de evaluación, procurando que su desarrollo se ajuste a los principios de evaluación continua, formativa y orientativa.			
3.2. Reunión con los profesores de apoyo para tratar de la evaluación de los alumnos de integración y de compensatoria.			
4. ATENCIÓN A LAS FAMILIAS.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
4.1. Entrevistas individuales con familias de alumnos que los soliciten o que se considere necesario.			
4.2. Enviarles el boletín de notas.			
4.3. Enviar algunas sugerencias sobre actividades de refuerzo y de ampliación.			

<b>ACTIVIDADES DE ENERO.</b>			
1. ATENCIÓN A LOS ALUMNOS CONSIDERADOS INDIVIDUALMENTE.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
1.1. Tras el análisis de los resultados de la primera evaluación, la programación dará respuesta a las necesidades detectadas (reforzando o ampliando contenidos y objetivos para los alumnos que lo necesiten).			
1.2. Seguimiento de programas adaptados a los alumnos con necesidades educativas especiales.			

1.3.Seguimiento de cada uno de los alumnos.			
2. GRUPO CLASE.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
2.1. Asamblea como medio de discusión y decisión para debatir problemas y planificar las actividades del segundo trimestre.			
2.2 Actuar en los conflictos de orden académico o disciplinar que afecten a los alumnos del grupo.			
2.3 Comentar los resultados de la evaluación buscando propuestas de mejora.			
2.4. Seguir trabajando técnicas de estudio.			
2.5. Temas transversales . Educación para la salud.			
3. COORDINACIÓN ENTRE PROFESIONALES.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
3.1. Reuniones de nivel y ciclo para evaluar el primer trimestre y planificar las actividades del segundo.			
3.2. Reunión con el profesor de apoyo para tratar de los alumnos de integración y de compensatoria para planificar el segundo trimestre.			
3.3. Elaboración y seguimiento de DIACs.			
4.ATENCIÓN A LAS FAMILIAS.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
1.4.Entrevistas individuales con familias de alumnos que lo soliciten o que se considere necesario.			

1.5.Implicar a la familia en relación con el trabajo personal de sus hijos, en la organización del tiempo de estudio en casa.			
---	--	--	--

<b>ACTIVIDADES DE FEBRERO.</b>			
<b>1. ATENCIÓN A LOS ALUMNOS CONSIDERADOS INDIVIDUALMENTE.</b>	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
1.1.Seguimiento de programas adaptados a los alumnos con necesidades educativas especiales.			
1.2.Entrevistas individuales con los alumnos que lo requieran o lo soliciten.			
1.3.Seguimiento de cada uno de los alumnos.			
<b>2.GRUPO CLASE.</b>	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
2.1. Asamblea como medio de discusión y decisión para debatir problemas y valorar las actividades.			
2.2. Actuar en los conflictos de orden académico o disciplinar que afecten a los alumnos del grupo.			
2.3. Temas transversales. . Fiesta de Carnaval.			
<b>3. COORDINACIÓN ENTRE PROFESIONALES.</b>	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
3.1. Reuniones de nivel y de ciclo para seguimiento de las actividades propuestas.			
3.2. Reunión con los profesores de apoyo para tratar de los alumnos de integración y de compensatoria para planificar el segundo trimestre.			
<b>4. ATENCIÓN A LAS FAMILIAS.</b>	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>



4.1. Entrevistas individuales con familias de alumnos que lo soliciten o que se considere necesario.			
--	--	--	--

<b>ACTIVIDADES DE MARZO.</b>			
<b>1. ATENCIÓN A LOS ALUMNOS CONSIDERADOS INDIVIDUALMENTE.</b>	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
1.1.Seguimiento de programas adaptados a los alumnos con necesidades educativas especiales.			
1.1 Entrevistas individuales con los alumnos que lo requieran o que lo soliciten.			
<b>2. GRUPO CLASE.</b>	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
2.1.Asamblea como medio de discusión y decisión para debatir problemas y organizar planes de trabajo.			
2.2.Actuar en los conflictos de orden académico o disciplinar que afecten a los alumnos del grupo.			
2.3.Preparar la evaluación, recordar el sistema y criterios de evaluación.			
2.4.Comentar los resultados de la evaluación, buscando propuestas de mejora.			
2.5.Cumplimentar los documentos del alumnado recogiendo los datos de la segunda evaluación.			
2.6.Temas transversales. . El Día del Deporte.			
<b>3. COORDINACIÓN ENTRE PROFESIONALES.</b>	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
3.1. Preparar y coordinar las sesiones de evaluación procurando que su desarrollo se ajuste a los principios de evaluación continua, formativa y orientativa.			

3.2. Reunión con los profesores de apoyo para tratar de los alumnos de integración y de compensatoria para planificar el segundo trimestre..			
4.ATENCIÓN A LAS FAMILIAS.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
4.1. Entrevistas individuales con familias de alumnos que lo soliciten o que se considere adecuado.			
4.2. Enviarles el boletín de notas.			

<b>ACTIVIDADES DE ABRIL.</b>			
1. ATENCIÓN A LOS ALUMNOS CONSIDERADOS INDIVIDUALMENTE.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
1.1.Tras el análisis de los resultados de la segunda evaluación, la programación dará respuesta a las necesidades detectadas (reforzando o ampliando contenidos y objetivos para los alumnos que lo necesiten).			
1.2.Seguimiento de programas adaptados a los alumnos con necesidades educativas especiales.			
1.3.Entrevistas individuales con los alumnos que lo requieran o soliciten.			
1.4.Seguimiento de cada uno de los alumnos.			
2. GRUPO CLASE.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
2.1 Asamblea como medio de discusión y decisión para debatir problemas y organizar planes de trabajo.			
2.2. Actuar en los conflictos de orden académico o disciplinar que afecten a los alumnos del grupo.			

2.3. Comentar los resultados de la evaluación, buscando propuestas de mejora.			
3. COORDINACIÓN ENTRE PROFESIONALES.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
3.1. Preparar y coordinar las sesiones de evaluación procurando que su desarrollo se ajuste a los principios de evaluación continua, formativa y orientativa.			
3.2. Reunión con los profesores de apoyo para tratar de los alumnos de integración y de compensatoria para planificar el segundo trimestre.			
4. ATENCIÓN A LAS FAMILIAS.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
4.1. Entrevistas individuales con familias de alumnos que lo soliciten o que se considere necesario.			
4.2. Implicar a la familia en relación con el trabajo personal de sus hijos, en la organización del tiempo de estudio en casa.			

<b>ACTIVIDADES DE MAYO.</b>			
1. ATENCIÓN A LOS ALUMNOS CONSIDERADOS INDIVIDUALMENTE.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
1.1. Seguimiento de programas adaptados a los alumnos con necesidades educativas especiales.			
1.2. Entrevistas individuales con los alumnos que lo requieran o lo soliciten.			
1.3. Seguimiento de cada uno de los alumnos.			
2. GRUPO CLASE.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
2.1. Asamblea como medio de discusión y decisión para debatir problemas y valorar las actividades.			

2.2. Actuar en los conflictos de orden académico o disciplinar que afecten a los alumnos del grupo.			
1.1. Temas transversales. . Educación Ambiental.			
3. COORDINACIÓN ENTRE PROFESIONALES.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
3.1. Reuniones de nivel y de ciclo para seguimiento de las actividades propuestas.			
3.2. Reunión con los profesores de apoyo para tratar de los alumnos de integración y de compensatoria.			
4. ATENCIÓN A LAS FAMILIAS.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
4.1. Entrevistas individuales con familias de alumnos que lo soliciten o que se considere necesario.			

<b>ACTIVIDADES DE JUNIO.</b>			
1. ATENCIÓN A LOS ALUMNOS CONSIDERADOS INDIVIDUALMENTE.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
1.1.Seguimiento de programas adaptados a los alumnos con necesidades educativas especiales.			
1.2.Entrevistas individuales con los alumnos que lo requieran o que lo soliciten.			
2. GRUPO CLASE.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
2.1.Comentar los resultados de la evaluación, buscando propuestas de mejora.			
2.2.Cumplimentar los documentos del alumnado.			
2.3.Proponer tareas a realizar durante el tiempo estival.			

2.4.Temas transversales. . Uso del tiempo libre. . Uso de la televisión.			
3. COORDINACIÓN ENTRE PROFESIONALES.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
3.1. Preparar y coordinar las sesiones de evaluación			
3.2. Reunión con los profesores de apoyo para tratar la evaluación de los alumnos de integración y de compensatoria.			
3.3. Reuniones con los profesores de primer ciclo y de tercer ciclo para recibir y dar información de los alumnos correspondientes.			
4.ATENCIÓN A LAS FAMILIAS.	<b>REALIZADA</b>	<b>NO REALIZADA</b>	<b>NOTAS</b>
4.1. Entrevistas individuales con familias de alumnos que lo soliciten o que se considere necesario.			
4.2. Entrega personal de los resultados finales con las orientaciones para el verano y curso siguiente.			

<b>OTRAS ACTIVIDADES REALIZADAS A LO LARGO DEL CURSO</b> <b>(trimestre y actividad)</b>	<b>NOTAS</b>

ANEXO 15:

**CEIP Cardenal Cisneros de Torrelaguna (Madrid)**

**DOCUMENTO DE EVALUACIÓN DE TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Este documento de trabajo pretende ser un guión para la evaluación que realice el ciclo. Parte de la reflexión individual de cada uno de los tutores (con los documentos que se ha facilitado para ello) y requiere ahora la reflexión conjunta para la elaboración de las propuestas de mejora. Los aspectos a evaluar son los siguientes**

:

- Nivel de consecución de los objetivos.
- Satisfacción con las actividades realizadas.
- Percepción y grado de participación de todos los implicados.
- Propuestas de mejora planteadas.
- 

**GRADO DE CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS**

<b>AMBITO: Alumno Individual.</b>											
<b>Temas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Autoconcepto y autoestima. Identidad sexual. Educación para la salud	Proporcionar estrategias que les permitan un mejor conocimiento de sí mismos y les lleve a una satisfacción personal.										
Planificación de tareas de docentes.	Conocer capacidades, actitudes y conocimientos previos de los alumnos										
Rendimiento del alumnado	Mejorar las estrategias de aprendizaje.										
	Potenciar la capacidad del alumnado de planificar su estudio.										
Empatía. Tolerancia y solidaridad.	Aceptar y comprender situaciones que les disgustan. Asunción de comportamientos sociales positivos										

<b>ÁMBITO: Grupo de alumnos</b>											
<b>Temas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Habilidades de interacción social. Roles en un grupo. Comunicación	Eliminar situaciones de conflicto y promover una buena convivencia y cooperación entre los alumnos. Conocer como es la situación de cada alumno dentro del grupo										
Aprendizaje cooperativo	Respetar el trabajo y valorar el trabajo de los compañeros										
Valores éticos	Nos centraremos en uno en concreto cada cierto tiempo asociado a las programaciones de Cono, Religión y Lengua y a los conflictos que surjan, sin dejar de tener en cuenta los demás.										
Integración en el aula	Potenciar las relaciones entre el alumnado.										
Integración en el curso escolar	Facilitar el conocimiento del centro y la estructura del curso.										
Relación intergeneracional	Fomentar el conocimiento y la relación con generaciones anteriores.										
Orientación educativa	Informar sobre la organización educativa en la ESO. Conocer el IES Alto Jarama.										
<b>ÁMBITO: Familia.</b>											
<b>Temas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Características de la personalidad del alumnado. Aspectos familiares.	Implicar a las familias en actividades de orientación y educación.										



Situación académica del alumnado. Técnicas de estudio	Comprometer a las familias en el apoyo al aprendizaje del alumnado.										
Comportamiento social del alumnado.	Implicar a las familias en actividades de educación y socialización del alumnado.										
Orientación académica	Informar a las familias del futuro académico de sus hijos.										
<b>ÁMBITO: Equipo de profesores.</b>											
<b>Temas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Características evolutivas del alumnado	Conocer el momento evolutivo del alumnado y comprender los comportamientos que presentan										
Problemas personales y situación familiar y sociocultural.	Ayudar a solucionar dichos problemas.										
Capacidades intelectuales del alumnado	Adecuar las actuaciones formativas a las características de los alumnos, teniendo en cuenta su diversidad.										
Comportamientos inadecuados	Eliminar los comportamientos inadecuados con soluciones educativas.										

SATISFACCIÓN CON LAS ACTIVIDADES REALIZADAS	PERCEPCIÓN Y GRADO DE PARTICIPACIÓN DE TODOS LOS IMPLICADOS

PROPUESTAS DE MEJORA

## **ANEXO 16:**

### **CEIP Cardenal Cisneros de Torrelaguna (Madrid)**

#### **DOCUMENTO DE EVALUACIÓN DE LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA**

Este documento de trabajo es un guión para la evaluación del Plan de Acción Tutorial. Está orientado a la reflexión y recopilación de las valoraciones y propuestas de mejora elaboradas por los ciclos. Por lo tanto, puesto que las actividades y objetivos concretos ya han sido evaluados por los ciclos, es necesario realizar una valoración global del Plan, incidiendo en las propuestas de mejora.

Los aspectos que han sido evaluados (por los tutores a nivel individual y por los ciclos, han sido los siguientes:

- Nivel de consecución de los objetivos.
- Actividades realizadas.
- Percepción y grado de participación de todos los implicados.
- Propuestas de mejora planteadas.

#### **1. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS**

*(Recoger las propuestas de mejorar orientadas a mantener el grado de consecución de objetivos, a conseguir una mayor consecución o propuestas de nuevos objetivos que se hayan contemplado)*

## 2. PROPUESTAS DE MEJORA EN LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

*(Análisis de las actividades que se han realizado, aquellas que no se han llegado a realizar y nuevas actividades planteadas por los ciclos o tutores)*

### 3. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL PLAN

*(Propuestas orientadas a mejorar la participación de los diferentes implicados: padres, alumnos y profesores)*

**ANEXO 17: PRINCIPIOS GENERALES Y OBJETIVOS QUE SE PERSIGUEN.  
PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. CEIP CARDENAL CISNEROS.  
Documento base. Con el apoyo del EOEP de La Cabrera (aprobado en octubre de  
2009, pág. 9y10).**

### **3. PRINCIPIOS GENERALES Y OBJETIVOS QUE SE PERSIGUEN.**

Este Plan de Atención a la Diversidad se basa en los siguientes principios:

- ⇒ Una concepción educativa basada en la inclusión.
- ⇒ Una concepción de la diversidad que se relaciona en primer lugar con las características que todos y todas poseemos.
- ⇒ La personalización de la enseñanza.
- ⇒ Prioridad a las medidas generales y ordinarias de atención a la diversidad.
- ⇒ Una respuesta educativa coordinada a lo largo de toda la permanencia de los niños y niñas en el centro, desde Educación Infantil hasta finalizar Educación Primaria.

Asimismo, nos hemos fijado los siguientes objetivos como intenciones transversales a todo el PAD, organizados en tres ámbitos de desarrollo:

#### **1. Desarrollo personal y social**

- a. Fomentar el desarrollo integral de los alumnos.
- b. Promover actividades para el desarrollo emocional y social.
- c. Favorecer el desarrollo de una adecuada autoestima.
- d. Generar propuestas para la educación en valores.
- e. Promover el equilibrio personal.
- f. Fomentar las distintas formas de expresión.
- g. Desarrollar hábitos de trabajo individual y en equipo.
- h. Promover la participación del alumnado en la vida del centro.
- i. Favorecer la interacción, diálogo e intercambio entre profesores.
- j. Favorecer la participación de las familias en el centro.
- k. Promover la implicación familiar en la educación de sus hijos.

## **2. Desarrollo cognitivo**

- a. Favorecer el aprendizaje de la lengua como algo transversal a todo el currículo.
- b. Promover el uso de la lengua como herramienta para el pensamiento.
- c. Generar propuestas para el fomento de la lectura y la escritura.
- d. Fomentar el razonamiento lógico en diversas situaciones.
- e. Diseñar actividades en todas las materias orientadas a desarrollar las competencias básicas.
- f. Fomentar el pensamiento científico en las actividades diarias.
- g. Estimular el pensamiento crítico y creativo.
- h. Diseñar actividades que den respuesta a la diversidad existente.
- i. Buscar el apoyo familiar para el desarrollo del trabajo escolar.
- j. Promover la coordinación entre profesores para el desarrollo del currículum.

## **3. Mejora de la convivencia**

- a. Crear un clima acogedor y agradable dentro de la comunidad escolar.
- b. Conocer y valorar las normas de convivencia.
- c. Promover la educación intercultural.
- d. Adquirir habilidades para la resolución pacífica de los conflictos.
- e. Implicar al alumnado en la resolución pacífica de los conflictos.
- f. Implicar a las familias en la resolución pacífica de los conflictos.
- g. Desarrollar actividades de educación para la paz y la convivencia.
- h. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas.
- i. Promover el respeto de las diferencias existentes.
- j. Fomentar la igualdad entre hombres y mujeres y una actitud crítica hacia los estereotipos sexistas.



**ANEXO 18: RELACIÓN DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CON LOS DOCUMENTOS DEL CENTRO. PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. CEIP CARDENAL CISNEROS. Documento base. Con el apoyo del EOEP de La Cabrera (aprobado en octubre de 2009, pág. 14-18).**

**4.1. MEDIDAS GENERALES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.**

Las medidas generales de atención a la diversidad se relacionan con otros documentos existentes en el centro; es más, muchos de los planes o programas recogidos en los mismos son en sí mismos medidas generales para atender a la diversidad. En este sentido, una vez mencionadas las características generales de estas medidas, pasemos ahora a detallarlas, mencionando el documento con el que se relacionan:

<b>Medidas</b>	<b>Responsables y colaboradores</b>	<b>Documento que recoge, desarrolla o con el cual se relaciona la medida</b>
Seguimiento del proceso de aprendizaje Educación en valores Desarrollo de la autonomía Desarrollo de habilidades sociales	Profesorado en general Tutores  Colabora: orientador	PAT  Plan de actuación del EOEP
Mejora de la convivencia Mediación entre iguales	Tutores Profesorado en general Colabora: orientador	Plan de convivencia
Plan de acogida	Tutores Profesorado de compensatoria	PAT
Control del absentismo	Tutores Jefatura de Estudios Colabora: orientador y PSTC	Plan de convivencia
Fomento de la lectura, la comprensión lectora y la expresión oral.	Profesores encargados	Plan para el fomento de la lectura, la comprensión lectora y la expresión oral
Orientación personal, escolar y vocacional al alumnado y su familia.	Tutores Orientador (según el caso)	PAT Plan de actuación del EOEP
Relación con las familias: Reuniones generales.	Tutores	PAT Plan de convivencia
Organización del profesorado para las siguientes reuniones de seguimiento, coordinación, valoración, toma de decisiones, etc.: CCP. Ciclo y nivel Equipo de apoyo Entre tutores y PT, AL y profesorado de compensatoria. Entre tutores y orientador.	Jefatura de estudios Tutores Profesorado implicado  Participa: orientador (según el caso)	Documento de Organización de Centro (DOC)  Plan de actuación del EOEP

<b>Medidas</b>	<b>Responsables y colaboradores</b>	<b>Documento que recoge, desarrolla o con el cual se relaciona la medida</b>
<p>Coordinaciones con otros centros o instituciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Servicios sociales de la Mancomunidad</li> <li>2. Equipo de atención temprana</li> <li>3. IES Alto Jarama</li> <li>4. Casa de Niños de Torrelaguna</li> <li>5. Entidades de salud</li> <li>6. Otros centros</li> </ol>	<p>Jefatura de estudios Tutores</p> <p>EOEP (según el caso)</p>	<p>DOC</p> <p>Plan de actuación del EOEP</p>
<p>Criterios para la elaboración de horarios:</p> <p>Coincidencia de las horas (en su totalidad o en parte) de las materias instrumentales de los distintos grupos con el fin de facilitar otras medidas educativas.</p>	<p>Jefatura de estudios</p>	<p>PGA</p>
<p>Coordinación en aspectos metodológicos y organizativos clave para facilitar el tránsito y la continuidad de Educación Infantil a 1º EP: lectoescritura, resolución de conflictos, organización del aula, seguimiento individualizado de los alumnos.</p>	<p>Jefatura de estudios Tutores implicados</p> <p>Colabora: orientador</p>	<p>PGA</p> <p>Programaciones didácticas</p>
<p>Acuerdos sobre aspectos básicos para la promoción de un ciclo a otro.</p>	<p>Jefatura de estudios Equipos de Ciclo</p>	<p>PEC</p>
<p>Adecuación de objetivos y contenidos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Priorizar,</li> <li>2. Variar temporalización.</li> <li>3. Inclusión de nuevos objetivos.</li> <li>4. Graduar en función del nivel de desarrollo de los alumnos.</li> <li>5. Organizar en ámbitos integradores.</li> <li>6. Atender los diferentes ámbitos de desarrollo de forma equilibrada: intelectual, emocional, social...</li> <li>7. Medidas de profundización e enriquecimiento.</li> </ol>	<p>CCP</p> <p>Equipos de Ciclo</p>	<p>PEC</p> <p>Programaciones didácticas</p> <p>Plan de Actuación de Equipos Docentes</p>

<b>Medidas</b>	<b>Responsables y colaboradores</b>	<b>Documento que recoge, desarrolla o con el cual se relaciona la medida</b>
Ajustes metodológicos: 1. Empleo de metodología y actividades variadas. 2. Empleo de metodología que fomente la participación e implicación del alumnado: -aprendizaje cooperativo. -tutoría entre iguales. -centros de interés. -trabajo por proyecto. 3. Actividades de consolidación, profundización y ampliación, de acuerdo al ritmo de aprendizaje de los alumnos.	CCP  Equipos de Ciclo	PEC  Programaciones didácticas  Plan de Actuación de Equipos Docentes
Ajustes en la forma de evaluar: 1. Emplear distintos tipos de pruebas.	Profesorado en general	Programaciones didácticas

#### **4.2. MEDIDAS ORDINARIAS**

Son aquellas medidas educativas que, en un marco inclusivo y normalizado de enseñanza y de aprendizaje; es decir, sin apartarse del desarrollo del currículo ordinario (estipulado para la edad y nivel educativo), tienen un nivel de especificidad en cuanto a los objetivos que pretenden y a los alumnos que van dirigidas. Estas medidas no están prescritas curricularmente, aunque su desarrollo busca apoyar de manera singular las prescripciones curriculares. Esto significa que son medidas pensadas, diseñadas y desarrolladas dentro de la autonomía de cada centro para dar respuesta a singularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso, son medidas que no van dirigidas a todo el alumnado sino a una parte del mismo, con el objeto de dar respuesta a alguna necesidad concreta. Las medidas de este tipo que se estipulan dentro de este plan son las siguientes:

<b>Medidas</b>	<b>Responsables y colaboradores</b>	<b>Documento que recoge, desarrolla o con el cual se relaciona la medida</b>
Apoyo para alumnos con evaluación negativa en algún área.	Jefatura de estudios	Plan de refuerzo y apoyo
Apoyo para alumnos que han permanecido un año más en el ciclo.	Jefatura de estudios	Plan de refuerzo y apoyo
Apoyo para alumnos que tengan dificultades en aspectos básicos e instrumentales, pero que no presentan necesidades educativas transitorias ni permanentes (tipo A o B)	Jefatura de estudios	Plan de refuerzo y apoyo
Grupos de refuerzo	Jefatura de estudios	Plan de refuerzo y apoyo
Grupos flexibles	Jefatura de estudios.	Plan de refuerzo y apoyo
Desdobles	Jefatura de estudios	PEC / PGA
Adaptaciones curriculares no significativas (según lo mencionado en el apartado 4.1)	Tutor Profesores implicados	PEC. Programaciones. PGA PAD
Desarrollo de técnicas de estudio	Profesorado en general Tutor	Programaciones didácticas. PAT
Sugerir participación en programas de apoyo externos que funcionan en el centro	Tutor	Programa de refuerzos y apoyos (externos).
Desarrollo de actividades complementarias: lecturas, ejercicios de consolidación, ampliación o profundización, según el caso	Tutor Profesor implicado	Programaciones didácticas. PGA
Permanencia de un año más en el ciclo.	Tutor / Profesores implicados / J. de Estudios	PEC Legislación
Seguimiento individualizado del alumno. Orientaciones	Tutor Orientador (según el caso y demandas)	PAT Plan de actuación del EOEP
Entrevistas individuales con las familias. Orientaciones	Tutor. Profesorado implicado Orientador (según el caso y demandas)	PAT Plan de actuación del EOEP
Reuniones con la Casa de Niños para traspaso de información relevante para el seguimiento del proceso educativo de los niños y la conformación de los grupos.	Jefatura de estudios Tutoras de EI 3 años	PAD
Reunión con el EAT para el traspaso de información de alumnos con necesidades educativas.	Jefatura de estudios Tutoras de EI 3 años  Orientador	PAD
Promover la visita de los niños de la Casa de niños de Torrelaguna con el fin de favorecer su adaptación.	Jefatura de estudios Tutoras de infantil	PAD

<b>Medidas</b>	<b>Responsables y colaboradores</b>	<b>Documento que recoge, desarrolla o con el cual se relaciona la medida</b>
Desarrollo de Plan de Estimulación del Lenguaje Oral	Tutoras para todo el grupo Al para pequeño grupo	PAD
Visita de los niños de EI 5 años a 1º ciclo de EP	Jefatura de estudios Tutoras de EI 5 años Tutoras de 1ºEP	PGA PAD
Confección de cuadro resumen con las características relevantes de los niños y niñas de EI 5 años para favorecer el seguimiento de su proceso educativo en 1º EP.	Tutoras  Colabora: orientador	PAD
Reuniones con tutores de 1º EP para traspaso de información relevante para el seguimiento del proceso educativo de los niños y la conformación de los grupos.	Jefatura de estudios Tutores  Colabora: orientador	PGA PAD
Coordinación de aspectos metodológicos y curriculares entre tutoras de EI 5 años y tutores de 1º EP para favorecer transición	Jefatura de estudios Tutores  Colabora: orientador	PGA PAD
Charlas de orientación académica a alumnos de 6º EP	Orientador	PAT Plan del EOEP
Charlas de orientación académica a padres de alumnos de 6º EP	Orientador	PAT Plan del EOEP
Visita de los alumnos de 6º EP al IES	Jefatura de estudios Tutores	PGA PAD
Confección de cuadro resumen con las características relevantes de los niños y niñas de 6º EP para favorecer el seguimiento de su proceso educativo en IES	Tutores  Colabora: PT, AL y/o orientador (según los casos)	PGA PAT
Reuniones con tutores de 1º ESO y jefe de estudios para traspaso de información relevante para el seguimiento del proceso educativo de los alumnos y la conformación de los grupos en IES	Jefatura de estudios Tutores	PGA PAT
Reuniones con D.O del IES para traspaso de información relevante para el seguimiento del proceso educativo de los alumnos que tiene medidas extraordinarias o que han sido valorados.	PT, AL, profesorado de compensatoria y orientador (según los casos)	PAD Plan del EOEP

<b>Medidas</b>	<b>Responsables y colaboradores</b>	<b>Documento que recoge, desarrolla o con el cual se relaciona la medida</b>
Confección de demanda de valoración de aquellos niños o niñas con los cuales las medidas generales y/o ordinarias no han dado los resultados esperados, o con necesidades educativas especiales evidentes.	Tutores	PAD
Reuniones entre tutores y especialistas y orientador	Profesorado implicado	PAD
Charlas concretas a padres con temáticas específicas	Jefatura de estudios Orientador Otros	PAT Plan del EOEP

### **4.3. MEDIDAS EXTRAORDINARIAS**

Son aquellas medidas dirigidas a dar respuesta a determinadas necesidades educativas del alumnado. Estas medidas, por lo general, se implementarán cuando las medidas ordinarias no resulten suficientes para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, y en algunos casos pueda que se implanten de manera simultánea. Las características de los alumnos y alumnas a las que van dirigidas estas medidas son las siguientes:

- Alumnos con necesidades educativas transitorias (según circular). Apoyo tipo A. Previa evaluación psicopedagógica que las determine y de acuerdo a los criterios y prioridades de atención definidos. Son alumnos que presentan necesidades educativas especiales en un momento de su desarrollo, pero se parte de la hipótesis que pueden ser superadas a través de la intervención educativa intensiva y especializada.
- Alumnos con necesidades educativas especiales. Apoyo tipo B. Son aquellos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, motórica, sensorial (auditiva o visual), trastorno grave del desarrollo o del comportamiento, retraso madurativo en la Etapa Infantil o trastorno grave del lenguaje.

- Alumnos que se encuentren en alguna de las siguientes situaciones:
  - Estar en situación de desventaja socioeducativa por pertenecer a minorías étnicas y/o culturales, por factores sociales, económicos o geográficos, y presentar desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el curso en el que está escolarizado.
  - Presentar desconocimiento de la lengua castellana.
  - Tener dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo específico derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo o por una escolarización irregular, y desfase curricular significativo.

**ANEXO 19: RESUMEN DE MEDIDAS DE ATENCIÓN A LOS ALUMNOS DEL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE DIFÍCIL CUMPLIMIENTO. CEIP CARDENAL CISNEROS. Documento base. Con el apoyo del EOEP de La Cabrera (aprobado en octubre de 2009, pág. 14-18).**

**MEDIDAS ESPECÍFICAS del PAD DE DIFÍCIL CUMPLIMIENTO:**

1. Al comienzo del curso (mes de septiembre) el equipo de apoyo del centro junto con el orientador del EOEP, harán una revisión de los alumnos/as propuestos y organizarán los grupos y horarios. A continuación harán, junto con la Jefatura de Estudios, un calendario de reuniones (durante el mes de octubre) con los tutores de dichos alumnos/as para consensuar los objetivos del profesorado de apoyo y orientar la intervención educativa desde el aula ordinaria.
2. La **modalidad de apoyo** (dentro, fuera del aula, individual o en pequeño grupo...) se determinará para cada alumno en función de sus necesidades, los profesionales existentes y el número de alumnos que requieran su apoyo.
3. La **organización** de los tiempos y modalidad de apoyo se realizará por los tutores y especialistas con la participación de la Jefatura de Estudios y el EOEP en reuniones de inicio de curso y serán revisables al menos trimestralmente en función de la evolución de las necesidades educativas de los alumnos. La distribución de los apoyos se regirá con carácter general por estos criterios:
  - ✓ No más de ocho sesiones a la semana, procurando que no sea más de una sesión por día fuera del aula.
  - ✓ Respetar en lo posible su permanencia en el aula en las sesiones en las que más puede participar de la programación de aula o que pueden ser más integradoras.
4. Otra de las medidas destinadas a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales es el seguimiento que se realiza a cada uno de ellos, con la intención de conocer la evolución y realizar los ajustes pertinentes en la respuesta educativa. Este seguimiento lo realizarán los distintos implicados en el proceso educativo: tutores, profesores especialistas, PT, AL, orientador y, cuando fuera



necesario, la PTSC. Para ello es importante contar con espacios o momentos definidos para poder realizarlo, teniendo en cuenta las siguientes coordinaciones:

- ⇒ Tutor-familia      Tutor-PT/AL      Tutor-orientador.
- ⇒ PT/AL-familias.
- ⇒ Orientador-PT/AL      Orientador-familias      Orientador-  
alumnos: para revisiones y/o actualizaciones de la evaluación  
psicopedagógica.

5. Se atenderá a los alumnos coincidiendo con las áreas de lengua, matemáticas y conocimiento del medio.
6. Para determinar el número de horas de apoyo se tendrá en cuenta las necesidades del alumno, sus avances y su integración con el grupo. El número de horas de apoyo no debe ser superior a quince horas semanales en alumnos de compensatoria.
7. El equipo de apoyo, coordinado por jefatura de estudios, deberá facilitar los tiempos necesarios para el trabajo conjunto de los profesores que atienden al alumnado de Educación Compensatoria.

**ANEXO 20: EVALUACIÓN DEL PAD. PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. CEIP CARDENAL CISNEROS. Documento base. Con el apoyo del EOEP de La Cabrera (aprobado en octubre de 2009, pág.32).**

El PAD es el documento que organiza y sistematiza todas las medidas educativas que dan respuesta a las diversas situaciones del alumnado. En este sentido, estas medidas en la mayoría de los casos vienen también recogidas, incluso desarrolladas, en otros documentos que forman parte del PEC. Por tanto, la evaluación de este documento no puede realizarse al margen de las otras actuaciones que en la misma línea se realice con respecto a los otros documentos. Aun así, es conveniente centrar la valoración en las medidas de atención a la diversidad tal como vienen planteadas a continuación. Para ello se ha pensado en un procedimiento sencillo que contemple aspectos cuantitativos y cualitativos simultáneamente.

**Procedimiento a seguir:**

<b>Aspecto a valorar</b>	<b>Quien lo realiza</b>	<b>Cuándo se realiza</b>	<b>Cómo se realiza</b>
Reflexiones acerca de las medidas generales reflejadas en el PAD	1.Profesorado 2.Ciclos 3. CCP	Al Finalizar curso escolar Al finalizar y curso y al inicio del siguiente.	1º. Existe un cuestionario para el profesorado (anexo VI). 2º. A partir de dichos cuestionarios los ciclos, la CCP, Jefatura de estudios y el Claustro harán el análisis que se considere oportuno.
Reflexiones acerca de las medidas ordinarias implementadas	1.Profesorado 2. Ciclos	Al finalizar el curso escolar.	
Análisis de las demandas realizadas	Orientador	Al finalizar el curso	
Reflexión acerca de las medidas extraordinarias implementadas	1.Profesorado 2. Equipo de apoyo	Al finalizar el curso.	
Valoración general del PAD	CCP	Al finalizar cada evaluación	En las reuniones de coordinación.
	Jefatura de estudios	Al finalizar el curso	A partir de los cuestionarios
	Claustro	Al finalizar el curso	mencionado

## ANEXO VI DEL PAD DEL CEIP CARDENAL CISNEROS DE TORRELAGUNA.

### ANEXO VI: INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL PAD. PROFESORES

#### 1. Sobre el PAD: Documento Base.

- a. Has participado en su elaboración. SÍ ☐ NO ☐
- b. Has leído el documento completo. SÍ ☐ NO ☐
- c. Te parece que es claro y accesible. SÍ ☐ NO ☐
- d. Qué sugerencias harías:
- e. Te parece que refleja y contempla todas las posibilidades en cuanto a medidas de atención a la diversidad. SÍ ☐ NO ☐
- f. Qué aportes harías:

#### 2. Sobre el Anexo I: Documento Síntesis del PAD.

- a. Te parece claro. SÍ ☐ NO ☐
- b. Qué sugerencias harías:
- c. Has leído el documento completo. SÍ ☐ NO ☐
- d. Te parece que es claro y accesible. SÍ ☐ NO ☐
- e. Qué aportes harías:


#### 3. Medidas generales:

- a. Te parece que están claramente definidas.
- b. SÍ ☐ NO ☐
- c. ¿Por qué?:
- d. Qué sugerencias harías:
- e. Consideras que es necesario realizar algún tipo de modificación o inclusión en este sentido:  
NO ☐ SÍ ☐  
Explica:

#### 4. Medidas ordinarias:

- a. Información sobre los alumnos:
  - i. Consideras que has recibido toda la información relevante de los alumnos al iniciar el curso. SÍ ☐ NO ☐
  - ii. ¿por qué?
  - iii. Qué sugerencias harías en este sentido.
- b. Cuántos alumnos **con evaluación negativa** del curso pasado en alguna materia/área han comenzado este curso contigo:.....
- Cuántos han recibido refuerzo educativo durante este curso:.....
  - De qué tipo ha sido el refuerzo, cómo se ha organizado:
    - Grupo de refuerzo: ☐ Desdobles: ☐ Grupo flexible: ☐

- Cuántos alumnos de tu clase han participado de:
  - Grupo de refuerzo: ..... Desdobles: ..... Grupo flexible: .....
- Otras medidas que se han implementado con estos alumnos:

  
 Continúa por detrás

c. Cuántos alumnos **que han repetido** el curso pasado han comenzado este curso contigo:.....

➤ Cuántos han recibido refuerzo educativo durante este curso:.....

- De qué tipo ha sido el refuerzo, cómo se ha organizado:
  - Grupo de refuerzo: ☐ Desdobles: ☐ Grupo flexible: ☐
- Cuántos alumnos de tu clase han participado de:
  - Grupo de refuerzo: ..... Desdobles: ..... Grupo flexible: .....
- Otras medidas que se han implementado con estos alumnos:

d. ¿Cómo valoras estas medidas? Pon un ☐

⇒ **Grupo de refuerzo:** 1   2   3   4   5   6   7   8   9   10  
 ⇒ **Grupo flexible:** 1   2   3   4   5   6   7   8   9   10  
 ⇒ **Desdobles:** 1   2   3   4   5   6   7   8   9   10

¿Por qué?

¿Cuál ha ayudado más a los alumnos?

➤ ¿Consideras que han dado los resultados esperados?  
 SÍ ☐ NO ☐ ¿por qué?

➤ Otros comentarios o sugerencias que quieras realizar:

e. **Coordinaciones entre etapas, ciclos y/o niveles:**

i. Consideras que las coordinaciones antes de iniciar el curso han sido las necesarias: SÍ ☐ NO ☐ ¿por qué?

ii. Qué sugerencias o comentarios harías en este sentido:

f. **Medidas con las familias:** ¿qué medidas se han implementado? ¿qué resultados han dado?

g. Que otras medidas has tenido que implementar, menciónalas de forma sintética:

h. Has realizado alguna **demanda de intervención del E.O.E.P.** NO ☐  
 SÍ ☐ ¿cuántas? .....

Para qué tipo de problema (marca con ☒):  
Aprendizaje ☐ Comportamiento ☐ Individual ☐ Grupal ☐  
Otros ☐ ¿Cuál?.....

—————→  
Continúa

**Medidas extraordinarias:**

- i. Cuántos alumnos **con “apoyo tipo A”** tienes en tu clase:  
Con PT:..... Con AL:..... Con ambas:.....
- i. Está claro el plan de trabajo a seguir con esos alumnos:  
SÍ ☐ NO ☐ ¿por qué?
- j. Cuántos alumnos **con “apoyo tipo B”** tienes en tu clase:  
Con PT:..... Con AL:..... Con ambas:.....
- i. Se ha elaborado el DIAC y la ACI:  
SÍ ☐ NO ☐ ¿por qué?
- ii. Se ha podido seguir el plan establecido:  
SÍ ☐ NO ☐ ¿por qué?
- k. Cuántos alumnos **con “apoyo de compensatoria”** tienes en tu clase:
- i. Se ha elaborado el DIAC y la ACI:  
SÍ ☐ NO ☐ ¿por qué?
- ii. Se ha podido seguir el plan establecido:  
SÍ ☐ NO ☐ ¿por qué?
- l. **Proceso de demanda al EOEP**
- i. ¿Crees que está claro el procedimiento a seguir?  
SÍ ☐ NO ☐
- ii. ¿Consideras que has obtenido alguna respuesta?  
SÍ ☐ NO ☐
- iii. ¿Cómo valoras la respuesta que se ha dado?
- m. Valora la **coordinación** con:  
PT:  
AL:  
Profesora de compensatoria:  
Orientador:  
¿Qué comentarios o sugerencias harías?

**5. Otros aspectos que quieras mencionar:**

## **ANEXO 21: PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL. CEIP CARDENAL CISNEROS DE TORRELAGUNA. CURSO 2013-2014.**

### **PLAN DE TRABAJO DEL TERCER CICLO.**

En la Memoria del curso 2012-2013 tras la evaluación del Plan de Acción Tutorial de Tercer Ciclo consideramos satisfactorios los resultados obtenidos en los distintos ámbitos. No obstante, nos planteamos incidir de manera preferente en la mejora de algunos aspectos relacionados con los ámbitos del Equipo de profesores y de Familias.

En el Equipo de profesores de Tercer Ciclo disponemos a partir de este curso de cañón fijo y conexión a internet en cada una de las aulas y por ello nos planteamos, dentro del objetivo general del centro intentar “Aumentar el grado de integración de las TIC en el funcionamiento del aula”, aprovechar las ventajas de contar con este equipamiento informático combinarlo con el uso de la pizarra digital y la sala de ordenadores.

En cuanto al objetivo general del colegio de “Mejorar la comunicación entre los integrantes de la comunidad educativa” nos vamos a centrar en la comunicación con los padres. Debido a que de la evaluación del Plan de Acción Tutorial se desprende como propuesta de mejora la de optimizar la colaboración de los padres en la educación de sus hijos.

**OBJETIVO:** Aumentar el grado de integración de las TIC en el funcionamiento del aula.

**INDICADOR DE LOGRO:** Resultados obtenidos de un cuestionario (que adjuntaremos en la memoria) que refleje el grado de satisfacción de los alumnos y de los profesores relacionado con el uso de las TIC.

#### **ACTUACIONES:**

1. Poner en funcionamiento los equipos informáticos necesarios y aprender su manejo.
2. Analizar y seleccionar materiales elaborados y nuevos, cuya utilización sirva para conseguir objetivos planificados en programaciones de las distintas áreas. Teniendo en cuenta que su uso no suponga una ventaja frente a otras posibilidades.
3. Compartir con el equipo de profesores los obstáculos encontrados en la aplicación de las TIC y la manera de resolverlos. Así como las posibilidades encontradas para la mejora en las metodologías didácticas de las áreas. Identificando los usos más adecuados de la sala de ordenadores, la pizarra digital y las proyecciones en el aula con el cañón, para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, compartiendo materiales curriculares elaborados.
4. Crear un grupo de trabajo para realizar actividades de formación en centro, relacionado con la integración de las TIC.

<b>TAREAS</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>	<b>RESPONSABLE</b>	<b>INDICADORES DE SEGUIMIENTO</b>	<b>RESPONSABLE DE CONTROL DE TAREA</b>
1.1. Detectar y comprobar que contamos con todos los elementos para el uso de las TIC.	Final del curso pasado y comienzo del actual.  En cualquier momento que se detecte necesidades	Todos los profesores del ciclo.	Todas las clases del ciclo deben contar con:  -Pizarra, cañón, ordenadores y altavoces. Así como conexión a internet.	Coordinador de ciclo y coordinador de TIC.
2.1. Analizar los materiales curriculares proyectables que hay en las editoriales.	Principio de curso y durante el mismo, en horario de exclusiva y dedicación fuera del centro.	Todos los profesores del ciclo, trabajado por nivel.	Cuestionario referido a la satisfacción de profesores y alumnos.	Coordinador de ciclo y nivel.
2.2. Preparar materiales curriculares y utilizar los que ya tenemos para proyectar en el cañón.	Principio de curso y durante el mismo, en horario de exclusiva y dedicación fuera del centro.	Todos los profesores del ciclo, trabajado por nivel.	Cuestionario referido a la satisfacción de profesores y alumnos.	Coordinador de ciclo y nivel

3.1. Poner en común los obstáculos y resolverlos, viendo las posibilidades de mejora de las metodologías y materiales curriculares encontrados.	Principio de curso y durante el mismo, en horario de coordinación de nivel y de ciclo. Evaluando igualmente la práctica docente.	Todos los profesores del ciclo, trabajado por nivel y ciclo.	Cuestionario referido a la satisfacción de profesores y alumnos.	Jefe de estudios.
3.2. Identificación de los usos más adecuados y novedades en la utilización de las TIC.	A lo largo de todo el curso, en horario de coordinación de nivel y ciclo.	Todos los profesores del ciclo, trabajado por nivel y ciclo.	Cuestionario referido a la satisfacción de profesores y alumnos.	Coordinador de ciclo y nivel
4.1. Aprender y profundizar en el uso de las nuevas tecnologías incluyéndolas dentro de nuestras estrategias metodológicas.	A lo largo de todo el curso, en nuestro horario de exclusiva en formación en centro.	Los profesores que quieran participar en el grupo de trabajo.	Asistiendo el número de horas establecido en el grupo de trabajo así como trabajos requeridos por el mismo.	Coordinador del grupo de trabajo.



**OBJETIVO:** Mejorar las vías de comunicación con las familias para incrementar el grado de colaboración en la educación de sus hijos.

**INDICADOR DE LOGRO:** Aumentar el porcentaje de padres que colaboran en la educación de sus hijos.

**ACTUACIONES:**

1. Mejorar el contenido de las reuniones de padres trimestrales para establecer una buena coordinación entre los padres y los profesores. Dando a conocer los objetivos generales del curso, las normas de la clase y del centro, las actividades extraescolares y los proyectos en los que participa el colegio, los criterios de evaluación. Y sobre todo, hablar de cómo pueden colaborar de manera positiva en cada uno de estos puntos.
2. Hacer más operativas las entrevistas con padres para compartir información individual del alumno preparándolas y anotando los principales temas tratados.
3. Usar la agenda como medio de comunicación diaria.
4. Participación de las familias en las actividades del centro.
5. Recoger en el Plan de Acción Tutorial las actividades anteriores.

<b>TAREAS</b>	<b>TEMPORALIZA CION</b>	<b>RESPONSABLE</b>	<b>INDICADORES DE SEGUIMIENTO</b>	<b>RESPONSABLE DE CONTROL DE TAREA</b>
1.1. Informar de los objetivos generales que se establecen en el ciclo, así como las normas de convivencia del centro	Reunión del primer trimestre	Profesores del ciclo y equipo directivo.	Firmas de padres que han asistido a dicha reunión.	Jefe de estudios y tutores
1.2. Informar de las actividades extraescolares y proyectos del centro que se harán a lo largo del trimestre vinculadas a contenidos o áreas del nivel.	Reunión trimestral	Profesores del ciclo y especialistas vinculados.	Firmas de padres que han asistido a dicha reunión.	Tutores
1.3 Informar del material y uso de la agenda en el aula.	Reunión del primer trimestre.	Profesores del ciclo.	Porcentaje de alumnos que traen el material necesario.  Anotaciones en la agenda.	Tutores y especialistas
1.4. Poner en marcha procesos de colaboración de los padres en la educación de sus hijos elaborando un horario de las actividades que hacen por las tardes y planificando las horas de estudio	Reunión primer trimestre	Tutores.	Firmas en los horarios de compromiso	Tutores

2.1. Intercambiar información sobre el alumno y buscar acuerdos comunes de intervención educativa en caso necesario.	A lo largo de todo el curso	Profesores del ciclo	Plan de Acción Tutorial	Tutores y especialistas
2.2. Mantener reuniones con los padres de alumnos de necesidades educativas especiales junto con especialista de atención a la diversidad (PT, AL, Compensatoria, incluso orientador en caso necesario), para informar de las adaptaciones curriculares del alumno.	A lo largo del curso	Tutores y profesores de atención a la diversidad.	Plan de Acción Tutorial	Tutores y especialistas
3.1. Informar de las tareas a realizar por el alumno.	A lo largo del curso	Tutores y especialistas	Firmas de padres semanalmente.	Tutores
3.2. Anotar incidencias o información puntual que deban saber profesores o padres.	A lo largo del curso.	Tutores y especialistas.	Firmas de padres y profesores.	Tutores.
3.3. Informar de horarios y normas de convivencia a los padres y alumnos.	Primera reunión trimestral.	Tutores y especialistas.	Firmas de padres. Página 25 de la agenda firmada.	Jefe de estudios y tutores.

4.1. Colaboración de los padres en actividades de todo el colegio como El día del deporte, en la Fiesta de Navidad y en Fin de curso.	Todo el curso.	Profesores relacionados con las actividades.	Hoja de evaluación de actividades complementarias.	Jefe de Estudios y coordinador de ciclo
4.2. Colaboración de los padres aportando información sobre contenidos curriculares que se estén trabajando.	A lo largo del curso.	Tutores y especialistas.	Hoja de evaluación de actividades complementarias.	Jefe de estudios y profesores.
5.1. Reflejar actuaciones en el Plan de Acción Tutorial.	Mensualmente en el registro de actividades.	Tutores y especialistas.	Registro de actividades del Plan de Acción Tutorial.	Tutores y otros profesores

## ANEXO 22: GRUPO DE INVESTIGACIÓN CURRICULAR SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (2015).

### Cuestionario sobre Competencias docentes para el desarrollo de la Competencia Científica del alumnado de Primaria



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE  
MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
Centro de Formación del Profesorado

Madrid, 6 de Marzo de 2015

Estimado/a compañero/a:

Somos un grupo de profesores de la Facultad de Educación de diferentes departamentos, comprometidos, desde hace tiempo, con la **mejora de la formación inicial de los maestros de Primaria**.

Es posible que ya nos hayamos puesto en contacto con vosotros en otras ocasiones para enviaros un cuestionario donde recoger vuestras opiniones sobre las **competencias profesionales necesarias para ser maestro de Primaria** (Mayo 2005) y **para desarrollar las competencias básicas en el alumnado de Primaria** (Mayo 2011). También os enviamos los resultados de ambos estudios en Diciembre de 2005 y en Febrero de 2012.

El cuestionario que le enviamos ahora forma parte del proyecto "*Competencias profesionales docentes para el desarrollo de la competencia científica de los alumnos de Primaria. Implicaciones en la formación inicial de maestros de Primaria*" financiado por la UCM y el Banco de Santander. El proyecto pretende profundizar en las competencias docentes de áreas curriculares concretas como es la de **Ciencias de la Naturaleza** y hacer frente a la exigencia de los estudios de Grado para ser Maestro de Primaria.

El **objetivo** de este cuestionario es recoger información de los propios maestros acerca de las competencias docentes que consideran necesarias para desarrollar la competencia científica del alumnado de Primaria y que utilizan en la práctica, y la valoración de la formación inicial recibida al respecto.

Como en 2005 y 2011, sus respuestas serán tratadas con toda confidencialidad y sin posibilidad de identificación, comprometiéndonos, eso sí, a darles a conocer los resultados de este proyecto, como ya lo hicimos en los dos anteriores. En la medida de lo posible, le agradeceríamos que nos remitiera su opinión antes de que finalice el mes de **Abril**.

Le damos las gracias de antemano, con la esperanza de que podamos, en algún momento, devolverle su valiosa colaboración.

Rosa Martín del Pozo (coordinadora del proyecto) (rmartin@edu.ucm.es)

**CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES**  
**PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CIENTÍFICA DEL ALUMNADO DE PRIMARIA**

DATOS DE IDENTIFICACIÓN (marque con una X)	
Indique su <b>sexo</b> :	Mujer <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/>
Señale su intervalo de <b>edad</b> :	
Menos de 25 años <input type="checkbox"/>	Entre 25 y 34 años <input type="checkbox"/> Entre 35 y 44 años <input type="checkbox"/> Entre 45 y 55 años <input type="checkbox"/> Más de 55 años <input type="checkbox"/>
¿Cuántos <b>años de servicio</b> tiene como maestro/a hasta este momento? :                      años	
El <b>centro</b> en el que desarrolla su actividad profesional está situado en: Madrid capital <input type="checkbox"/> Madrid provincia <input type="checkbox"/>	
En este momento usted es:                      Funcionario <input type="checkbox"/> Interino <input type="checkbox"/>	
¿Cuál es la <b>titulación</b> o titulaciones que posee?: Diplomatura <input type="checkbox"/> Grado <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/>	
¿Posee alguna titulación específica relacionada con el área de Ciencias de la Naturaleza: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
En caso afirmativo especifique cuál:	
¿Ha impartido <b>clases</b> en el área de Ciencias de la Naturaleza en los últimos 5 años?:                      SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
En caso afirmativo indique el ciclo en el que las ha dado: Primer ciclo <input type="checkbox"/> Segundo ciclo <input type="checkbox"/> Tercer ciclo <input type="checkbox"/> Todos <input type="checkbox"/>	
¿Ha recibido cursos de <b>formación</b> en Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza en los últimos 3 años?                      SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
En caso afirmativo especifique cuál:	
¿Qué <b>cargo</b> desempeña en su centro de trabajo?:                      Ninguno <input type="checkbox"/> Director/a <input type="checkbox"/> Tutor/a <input type="checkbox"/> Académico <input type="checkbox"/>	

<b>LEA los siguientes indicadores de la COMPETENCIA DOCENTE para desarrollar la competencia científica del alumnado y señale con una X su valoración, teniendo en cuenta que:</b>  <b>1: POCO    2: ALGO    3: BASTANTE    4: MUCHO</b>	EN QUÉ MEDIDA LAS CONSIDERA NECESARIAS				EN QUÉ MEDIDA LAS UTILIZA EN SU PRÁCTICA				EN QUÉ MEDIDA LE FORMARON EN LA UNIVERSIDAD			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>COMPETENCIA DIDÁCTICA DE LOS MAESTROS</b>												
1. Formular objetivos orientados al desarrollo de la competencia científica												
2. Formular contenidos conceptuales adecuados para desarrollar la competencia científica												
3. Seleccionar procesos científicos básicos para el desarrollo de la competencia científica												
4. Seleccionar situaciones problemáticas adecuadas para investigar con el alumnado que permitan desarrollar la competencia científica												
5. Contextualizar los contenidos para desarrollar la competencia científica												
6. Desarrollar en el alumnado el interés por las ciencias y la tecnología												
7. Utilizar los recursos disponibles (incluidas las TIC) para el desarrollo de la competencia científica												
8. Aplicar las normas de seguridad para la realización de trabajos prácticos												
9. Realizar experiencias prácticas sobre la realidad físico-natural												
10. Trabajar en el aula con las ideas/concepciones que tiene el alumnado sobre los fenómenos físico-naturales												
11. Diseñar instrumentos para evaluar el desarrollo de la competencia científica												
12. Enfocar la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza como un proceso de investigación escolar del alumnado												
13. Desarrollar actividades de Ciencias de la Naturaleza que requieran el trabajo cooperativo del alumnado												
14. Promover la comunicación oral y escrita de los resultados de las actividades de Ciencias de la Naturaleza												
15. Promover la originalidad y creatividad del alumnado en las actividades de Ciencias de la Naturaleza												
16. Implicar a las familias en la mejora del nivel de competencia científica de sus hijos e hijas												
17. Involucrar a los agentes sociales (ayuntamientos, empresas, asociaciones, etc.) en actividades relacionadas con las Ciencias de la Naturaleza												
18. Trabajar en equipo con otros maestros para planificar y desarrollar la competencia científica del alumnado												



COMPETENCIA CIENTÍFICA DE LOS MAESTROS	NECESARIAS				UTILIZA				FORMACIÓN INICIAL			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
19. Utilizar los conceptos y modelos científicos básicos para analizar problemas e interrogantes en diferentes contextos												
20. Identificar cuestiones científicas básicas, formular hipótesis y diseñar estrategias para su investigación												
21. Buscar y seleccionar información sobre temas científicos de relevancia personal y/o social												
22. Interpretar pruebas científicas básicas y elaborar conclusiones basadas en ellas												
23. Elaborar argumentos en función de hechos, datos, observaciones o experimentos												
24. Comprender cómo se construye el conocimiento científico												
25. Valorar la repercusión social de los productos de la ciencia y la tecnología												

	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BUENA	MUY BUENA
Valore su <b>competencia didáctica</b> para desarrollar la competencia científica del alumnado de Primaria				
Valore su <b>competencia científica</b> para desarrollar la competencia científica del alumnado de Primaria				

Señale tres <b>necesidades formativas</b> para mejorar su docencia en la competencia científica del alumnado	
1.	
2.	
3.	

!!! MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN !!!



## **17. Resumen en inglés de la Tesis Doctoral**

### **EVALUATION OF THE TEACHING PRACTICE IN PUBLIC ELEMENTARY SCHOOLS: Self-evaluation of teaching practice**

#### **1. INTRODUCTION**

Self-assessment of teachers in Spain is legally regulated, but the Administration has been interested neither in advising on their implementation in schools, nor in carrying it out. It has relied on the voluntarism of teachers to evaluate themselves and try to improve their work. This is dangerous because teachers may stop feeling the need to improve their work, may never feel that need, or may not know how to do it.

Increasing the autonomy of schools and teachers is one of the pivots of the educational reform promoted by the Organic Law on Quality Improvement of Education (LOMCE). However, the Government, “legitimized” by the State Board of Education, decides the Curriculum of Primary Education and the performance of external tests, so teachers and School Boards lose many competences related to decision making that are given to the School Director. Directors are selected by a committee in which the Administration has a majority of votes.

#### **2. SUMMARY**

The objective of this thesis is to provide an updated view of the evaluation of teachers in Primary Education in Madrid after the approval of the Organic Law of Education (LOE) in 2006 and the Organic Law on Quality Improvement of Education (LOMCE) in 2013. It tries to analyze the actions arising in this field and their implementation, in order to put us in a position to overcome or at least reduce obstacles to improve teaching practice, taking teacher self-evaluation as a starting point.

The current state of the evaluation of teachers in our educational system must be analyzed. Since the first legal reference to teachers as part of the evaluation of schools made in the General Education Act of 1970 to the present, we have come a long way to get to the starting point: the school performance is evaluated quantitatively by external procedures; modernization of teacher training (now focused on bilingualism and the use

of new technologies) is considered necessary; and the only procedures that are normatively developed are those for student assessment.

The Organic Law on General Education System (LOGSE) of 1990 introduced as a requirement the evaluation of teachers as part of the evaluation of the education system. For the first time, the Ministry of Education and Science (MEC) took the project on indicators of quality of education in the OECD by applying the EVA Plan (1992). Since then, the National Institute for Quality and Evaluation first, and now the National Institute of Educational Evaluation prepares a National Indicator System that follows a technical approach to evaluation. This was followed by the Annual Improvement Plans (1996-2000) and the improvement plans in the Community of Madrid (2010-2013); Assessment Plans for Teaching Function in Andalusia (2009) and the Principality of Asturias (2011).

After several educational reforms made by legislative changes, one must ask what tries to be improved or solved in the evaluation of teachers and schools, and who and for what purposes have launched those reforms. To find the answers, we need to review the educational policies of other countries.

The study of UNESCO (2007) concludes that educational traditions of countries and their educational needs are the determinants of the decisions regarding the teaching career and the system for teacher performance evaluation. Economic interests should be added as a primary factor explaining the reality of assessment policies in many countries. Powerful agents such as the World Bank and OECD drive the development of educational reforms aimed at strengthening the market logic in teaching (Ball, 2007; Uncetabarranechea Larrabe, 2011; Alvarez Méndez, 2014).

The new university curricula in Spain in for teachers in Pre-primary and Primary Education include, at least in theory, skills oriented to classroom practices analysis, innovation and improvement of teaching, as well as to maintain a critical and autonomous relationship with respect to knowledge, values and public and private social institutions. Fernández Rodríguez, Rodríguez Navarro and Rodríguez Rojo (2010) argue that under the guise of respecting the autonomy of universities, the Education degree curricula do not provide the necessary consensus. In the guidelines issued by the MEC to the rectors of the universities, the Faculties and the National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA), there is a lack of concern

for creating a school culture based on good training for teachers: “A training with social criticism and the ability to discover the prevailing injustices produced by a neoliberal order that stains with mercantilist professionalism everything it touches.”

The LOE (12<sup>th</sup> additional provision) and the Universities Act (10<sup>th</sup> additional provision) establish collaboration between universities and non-university education. There is research in Spain and other countries (Rodríguez Marcos and Gutiérrez Díaz, 1998; W. Houston, 1990; M. Wilkin, 1992; J. Elliott, 1993; D. McIntyre, H. Hagger and M. Wilkin, 1993; V. Griffiths and P. Owen, 1995; M. McLaughlin and I. Oberman, 1996; K. Zeichner, S. Melnick and M.L. Gómez, 1996; J. Calderhead, 1998; L.M. Villar, 1998; C. Marcelo, 1998; and M.A. Zabalza, 1998) that corroborates its relevance in improving initial and ongoing training of teachers and university professors in Education degrees.

Lifelong learning offered in the Community of Madrid is based on the process-product model. According to the laws that develop LOMCE, teachers should be effective applicators of a closed curriculum with components specified in full detail, even including listings of assessable learning standards in the different areas. Teachers need to improve their work to ensure that students obtain pass grades in accordance with these standards. One of the training priorities for Primary Education teachers in 2014-2015 consists precisely in adapting to the new curricula defined by LOMCE. Reflective learning of teachers is not considered as a method or as a training objective.

The competitive exams for public service in the Community of Madrid in 2011 and in following years give more importance to knowledge of the contents of the areas that teachers will teach than to their pedagogical knowledge. The criteria used to order of the lists of interim teachers give priority to those who have passed the competitive exams. The selection of teachers who will work in schools does not take into account whether they are able to self-evaluate their teaching.

Reducing teacher staff, not replacing teachers until they pass more than ten school days of sick leave and increasing the number of students in the classroom (legalized by Royal Decree-Law 14/2012 on urgent measures for the rationalization of public expenditure in education) detract much time from self-reflection and joint reflection of teacher teams in schools.

The Community of Madrid encourages the performance of activities of teachers corresponding to their functions. Activities that are not “extracurricular” or “complementary” are taken outside school hours and paid at a lower price.

The selection and renewal of Directors specially values the participation in the development of quality actions. Fostering the evaluation of teachers along with internal evaluations of the school and collaboration with external evaluations is a responsibility of the Director (Articles 84 and 81 of the LOMCE). Therefore, in general, Directors will not favor that schools conduct teacher evaluation processes responding to an approach other than the positivist model of Quality Management. The training of selected Directors, organized by the Administration, also responds to the TQM model.

The “evaluation culture” that the Administration intends to implement through the Instructions and Monitoring Reports of Annual General Programmes and Reports that are communicated to the Directors of the Madrid Schools is that of accountability.

The Royal Decree and the Decree of Curriculum specify the assessable learning standards for students. The Instructions and Monitoring Reports indicate how teachers should assess student learning taking those standards as references. The results are compared with those obtained by the students in external tests, which are believed to be an infallible indicator of dysfunctions taking place in the teaching.

The review of the Reports and Proceedings of the Governing and Coordinating Bodies of the last fifteen years made by the CEIP (Pre-primary and Primary School) Cardenal Cisneros in Torrelaguna (Madrid) reveals that some of educational and organizational plans defined and implemented with the participation of the educational community continue to serve as the basis for encouraging reflection processes of teaching practice that allow teachers to make decisions within the range allowed by the Administration. The development of training activities that support the deliberation of teachers to make changes in order to improve their teaching is also carried out within existing possibilities.

The demand for accountability makes it difficult for teachers to develop and evaluate their plans of action relying on processes of reflection on their teaching practice, and that valuations and improvement proposals made in the Report by the teachers and the rest of the educational community serve to achieve shared pedagogical decisions, to some extent, consistent with democratic processes of teacher evaluation.

### 3. CONCLUSIONS

✓ The institutional plans and teacher evaluation plans that have been made in Spain are based on a technical design of the teaching practice evaluation.

✓ In the Community of Madrid, lifelong learning of teachers and selection processes for official teachers and interim teachers do not favor that teachers working in schools have adequate training to perform a real self-assessment of their practice that enables them to take decisions.

✓ The approach of the Quality Management Model in education driven by new educational policies conceives the teachers as applicators of theories devised by experts in quality, without allowing room and time for considering the rationality and justice of their teaching practices, nor for understanding these practices and the situations in which they occur.

✓ On the Administration's initiative, led by the Directors and supported by the Inspection Service, the internal evaluation of teachers in the Community of Madrid is carried out following the Quality Management model and it is linked to the academic results obtained by students at the school.

✓ Recognition of the autonomy and professional responsibility of teachers is necessary. Professional responsibility cannot be demanded without an equally responsible initial and ongoing training, and without a real margin of autonomy and working conditions allowing teachers to take decisions for which they feel responsible. The society as a whole should be engaged in the political debate on education.